

**“Oli hyvä puhua sinulle”: Tutkimus eluokkatandemista institutionaalisena  
keskusteluna ja opiskelijoiden keinoista luoda sosiaalisia suhteita  
eluokkatandemoppitunneilla**

Sofia Kaleva, 38790

Pro gradu-avhandling i finska språket

Handledare: Urpo Nikanne

Fakulteten för humaniora, psykologi och logopedi

Åbo Akademi

2020

## **Alkusanat**

Suuret kiitokset pro gradu -tutkielmani ohjaajalle professori Urpo Nikanteelle. Haluan myös kiittää yliopisto-opettaja Saija Merkeä perehdyttämisestäni keskustelunanalyysiin sekä professori Michaela Pörniä tutkielmani teoriaosuuden lukemisesta tandempedagogiikan osalta. Lämmin kiitos kuuluu myös opettajan pedagogisten opintojen ohjaajalle Åsa Löfille, jonka ohjaamalla harjoitustunneilla sain pitää luokkatandemoppitunteja.

Lopuksi vielä kiitos ystävilleni ja perheelleni tuesta, sekä erityisen suuri kiitos opiskelutovereilleni Annalle, Johannalle ja Zaralle keskusteluista tutkielmaani liittyen.

# ÅBO AKADEMI – FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH LOGOPEDI

Abstrakt för avhandling pro gradu

Ämne: Finska språket	
Författare: Sofia Kaleva	
Arbetets titel: “Oli hyvä puhua sinulle”: Tutkimus eluokkatandemista institutionaalisena keskustelunlajina sekä opiskelijoiden keinoista luoda sosiaalisia suhteita eluokkatandemoppitunneilla	
Handledare: Urpo Nikanne	
<p>Tässä pro gradu -tutkielmassa syvennyttään tandempedagogiikkaan ja analysoidaan kahden eluokkatandemkurssin videotallenteita. Analyysimetodina käytetään keskusteluntutkimusta. Tutkielman tavoitteena on selvittää, minkälainen keskustelunlaji eluokkatandem on, esiintyykö eluokkatandemoppitunneilla autenttisia keskusteluja sekä miten opiskelijat luovat sosiaalisia suhteita tandempariinsa.</p> <p>Lyhyesti tandempedagogiikassa on kyse kielenopiskelumetodista, jossa kaksi erikielistä yksilöä oppivat toistensa kieliä vuorovaikutuksen kautta (Löf, Koskinen, Pörn, Hansell, Korhonen &amp; Engberg 2016). Luokkatandem on koulukontekstiin sovellettu tandemoppimisen muoto (Karjalainen, Pörn, Rusk &amp; Björkskog 2013). Eluokkatandem puolestaan tapahtuu virtuaalisesti kahden koulun yhteistyössä.</p> <p>Eluokkatandemia voidaan pitää institutionaalisena keskusteluna, sillä keskustelun pituus sekä vuorojen sisältö, pituus ja niiden jakautuminen on määritelty ennalta. Tutkielmassa selvitetään, miten institutionaalisuus ilmenee aineiston oppituntien keskusteluissa sekä muun muassa eluokkatandemoppitunnin vakiintunutta kokonaisrakennetta ja eri sekvenssien sisältöjä.</p> <p>Autenttiselle kommunikaatiolle ja autenttiselle oppimiselle ei ole vakiintunutta määritelmää, vaikka käsitettä käytetään paljon oppimisen ja opetuksen yhteydessä niin tieteellisessä tutkimuksessa kuin suomalaisissa opetussuunnitelmien perusteissa. Tässä tutkielmassa autenttiset keskustelut on määritelty tehtävien ulkopuolella tapahtuviksi spontaaneiksi keskusteluiksi. Autenttinen kommunikaatio on määritelty tutkielmassa edellä mainitulla tavalla, sillä luokkatandemin ja eluokkatandemin yksi tavoite on siltojen rakentaminen kieliryhmien välille (Löf ym. 2016). Tämän määritelmän mukaista autenttista opiskelijoiden omasta sisäisestä motivaatiosta kumpuavaa kommunikaatiota oli aineiston eluokkatandemkeskusteluissa hyvin vähän.</p> <p>Opiskelijat luovat sosiaalisia suhteita toisiinsa kuitenkin vitsailemalla, nauramalla ja ilmaisemalla samanmielisyyttä. Samastuminen parin kokemuksiin luo tärkeitä mahdollisuuksia interkulttuurallisen oppimisen syntymiselle (Karjalainen 2011; Bechtel 2003). Tutkielmassa pohditaan myös naurun ja kohteliaisuuden funktioita kasvojensuojelustrategiana sekä problematisoidaan opiskelijoiden suhdetta eluokkatandemoppituntien roolien mukana tuomaan statuseroon ja sen puuttumiseen.</p>	
Nyckelord: Eluokkatandem, keskusteluanalyysi, autenttisuus, sosiokonstruktivismi, institutionaalinen keskustelu	
Datum: 20.3.2020	Sidoantal: 78

## Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	1
1.1 Työn tavoitteet ja sisältö .....	1
1.2 Mitä on eluokkatandem? .....	2
1.3 Suomen kansalliskielten asema.....	3
2 Tandem kielenoppimismetodina .....	5
2.1 Mitä on tandem?.....	5
2.2 Tandem käytännössä .....	7
2.3 Teoriaa tandemin taustalla .....	11
2.3.1 Funktionaalisuus .....	11
2.3.2 Sosiokonstruktivismi ja interaktionaalinen näkemys.....	12
2.3.3 Sosiokulturaalinen teoria.....	13
2.4 Autenttisuus.....	15
2.4.1 Mitä on autenttisuus kielenoppimisessa?.....	15
2.4.2 Miksi tutkia autenttisuutta eluokkatandemissa?.....	17
2.5 Toinen kotimainen kieli lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015.....	18
2.6 Aiempaa tutkimusta .....	20
3 Teoriataustaa .....	22
3.1 Keskusteluanalyysi analyysimetodina .....	22
3.2. Institutionaalinen keskustelu.....	23
4 Aineisto .....	24
4.1 Video aineistonkeruumetodina.....	24
4.2 Luokkatandem- ja Eluokkatandem-hankkeet.....	26
4.3 Tutkimuskysymykset .....	27
4.4 Aineiston oppitunnit.....	28
5 Aineiston käsittely.....	30

5.1 Aloitussekvenssit.....	30
5.2 Tehtävistä neuvottelevinen .....	36
5.3 Tehtävien tekeminen .....	39
5.4 Autenttiset keskustelut ja sosiaalisten suhteiden rakentaminen.....	45
5.5 Lopetussekvenssit .....	56
5.6 Käytännön asioista neuvottelevinen ja kielen valinta tehtävien ulkopuolisissa sekvensseissä.....	61
5.7 Instituutioiden läsnäolo eluokkatandemkeskusteluissa.....	63
6 Pohdintaa.....	70
7. Kokoavaa tarkastelua .....	77
Ruotsinkielinen tiivistelmä – Svensk sammanfattning .....	79
Lähdeluettelo .....	83

Liite: Litterointimerkit

# **1 Johdanto**

## **1.1 Työn tavoitteet ja sisältö**

Tässä pro gradu -tutkielmassa syvennyttään tandempedagogiikkaan ja analysoidaan kahden eluokkatandemkurssin videotallenteita. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millainen keskustelunlaji eluokkatandem on, esiintyykö eluokkatandemoppitunneilla autenttisia keskusteluja sekä miten opiskelijat luovat sosiaalisia suhteita tandempariinsa. Lyhyesti tandempedagogiikassa on kyse kielenopiskelumetodista, jossa kaksi erikielistä yksilöä oppivat toistensa kieliä vuorovaikutuksen kautta (Löf, Koskinen, Pörn, Hansell, Korhonen & Engberg 2016: 6, 17). Luokkatandem on koulukontekstiin sovellettu tandemoppimisen muoto (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog 2013: 168).

Ensimmäisessä luvussa käsitellään lyhyesti, mitä eluokkatandem on sekä perehdytään Suomen kansalliskielten asemaan. Lisäksi ensimmäisessä luvussa kerrotaan suomalaisten nuorten asenteista Suomen kansalliskieliä suomea ja ruotsia kohtaan. Toisessa luvussa perehdytään tandempedagogiikkaan. Luvussa käsitellään sekä teorioita tandempedagogiikan taustalla että luokkatandemin ja eluokkatandemin käytännön toteutusta. Luvussa kaksi käsitellään myös autenttisuuden käsitettä kielenopetuksen kontekstissa ja käsitteen ongelmallisuutta. Luvun kaksi lopussa perehdytään toisen kotimaisen kielen tavoitteisiin lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 sekä aikaisempiin tutkimuksiin tandemparien vuorovaikutuksesta ja autenttisuudesta koulukontekstiin sovelletussa tandemoppimisessa.

Tutkielman kolmannessa luvussa käsitellään keskustelunalyysia analyysimetodina sekä perehdytään institutionaaliin keskusteluihin. Luvussa neljä käsitellään videota aineistonkeruumenetelmänä, Luokkatandem- ja Eluokkatandem-hankkeita, joiden yhteydessä tutkielman aineisto on kerätty, tutkimuskysymyksiä sekä aineistoa yleisesti. Viidennessä luvussa käsitellään ja analysoidaan tutkielman aineistoa ja luvussa kuusi pohditaan tutkielman tuloksia. Seitsemännessä luvussa on kokoavaa tarkastelua tutkielmasta. Tutkielman esimerkeissä käytetyt litterointimerkit on selitetty

tutkielman lopussa liitteessä 1. Litterointimerkit perustuvat Seppäsen (1995: 22) esittelemiin merkkeihin teoksessa Keskusteluanalyysin perusteet (Tainio 1995).

## 1.2 Mitä on luokkatandem?

Luokkatandem on uusi ja siten ajankohtainen opetusmenetelmä. Sen tavoitteena on kontaktien luominen kieliryhmien välille autenttisen oppimisen kautta. Nämä ilmiöt sekä monet muut sekä lukion että peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa mainitut tavoitteet kiteytyvät tandemopetuksessa. Väitöskirjassaan *Interaktion som mål och medel i FinTandem* (2011) Karjalainen viittaa Bechtelin (2003) ajatuksiin ja toteaa, että kontaktien luominen kieliryhmien välille tapahtuu autenttisen kommunikaation kautta (Karjalainen 2011: 6). Elo ja Pörn (2018) huomauttavat kuitenkin, että tandemoppimisen siirtäminen muodollisen opetuksen pariin luokkakontekstiin saattaa heikentää autenttisuutta tandemissa. Tähän mennessä luokkatandemin on ajateltu automaattisesti johtavan autenttiseen kommunikaatioon. Tätä on kuitenkin alettu kyseenalaistaa viime aikoina. Elo ja Pörn (2018) toivovatkin artikkelissaan lisää tutkimusta autenttisuuden saralta luokkatandemopetuksessa.

Videotallenteet sekä iso osa luokkatandemiin liittyvästä tutkimuksesta, johon tulen viittaamaan tutkielmassani, perustuu Åbo Akademin ja Vaasan yliopiston Luokkatandem-hankkeeseen (2012–2015) sekä Åbo Akademin Eluokkatandem-hankkeeseen (2015–2018). Yksi tutkimushankkeen konkreettisista tuloksista on kaksikielinen luokkatandemkäsikirja, *Luokkatandem: Matka yli kielirajan* (Löf ym. 2016), johon viitataan useaan otteeseen tässä tutkielmassa. Kirjassa kuvaillaan luokkatandemia opetusmetodina, ja se tarjoaa neuvoja luokkatandemin toteuttamiseen käytännössä.

### 1.3 Suomen kansalliskielten asema

Suomessa on kaksi kansalliskieltä, suomi ja ruotsi (Kielilaki 1 §). Sekä perusopetuksen että lukion oppimäärät sisältävät kaikille yhteisinä oppiaineina muun muassa äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä toista kotimaista kieltä (Perusopetuslaki 11 §; Lukiolaki 11 §). Koulujen opetuskieli voi olla joko suomi tai ruotsi (Perusopetuslaki, 10 §; Lukiolaki 14 §). Äidinkielenä kouluissa opetetaan koulun opetuskieltä (Perusopetuslaki 12 §; Lukiolaki, 15 §).

Vuonna 2018 Suomen väestöstä 87,6 %:n virallinen äidinkieli oli suomi ja 5,2 %:n oli ruotsi (Tilastokeskus 2019: 8). Suurin osa ruotsinkielisistä asuu Uudellamaalla, Turunmaan seutukunnassa (ru. Åboland) ja Pohjanmaalla. Kielelliset olosuhteet näillä kolmella alueella ovat hyvin erilaiset. Kun Uudellamaalla enemmistö suomenruotsalaisista elää kaksikielisessä ympäristössä, jossa suomen vaikutus on yhä vahvempi, voidaan Pohjanmaalla elää täysin ruotsinkielisessä ympäristössä. (Arhippainen, Creutz, Finnäs, Gullberg, Herberts, Holmén, Häggman, Laurén, Reuter & Stenbäck 2010: 13, 17.)

Suomessa yhä useampi kokee olevansa suomi-ruotsi kaksikielinen eikä pelkästään suomen- tai ruotsinkielinen. Kaksikielisten perheiden lapsista noin kaksi kolmasosaa rekisteröidään ruotsinkielisiksi ja vielä useampi menee ruotsinkieliseen kouluun. (Arhippainen ym. 2010: 8) Kaksikielisiä lapsia varten on luotu A-suomen oppimäärän, eli peruskoulun alemmilla luokilla alkavan niin kutsutun pitkän kielen, ohelle äidinkielenomaisen suomen oppimäärä (ru. *modersmålsinriktad finska*), joka mahdollistaa kaksikielisille ruotsinkielistä koulua käyville oppilaille suomen kielen taitojen kehittämisen kaksikielisyys huomioon ottaen (OPS 2015: 104; Sukol). Vaikka kaksikielisyys yleistyy, on esimerkiksi Pohjanmaalla paljon täysin ruotsinkielisiä asukkaita. Suurin osa Pohjanmaan kunnista on kaksikielisiä, ja useimpien enemmistökieli on ruotsi. Kuten Svenska Finlands Folktingin julkaisussa *Svenskt i Finland* todetaan, Pohjanmaan kielitilanne on ainutlaatuinen muuhun Suomeen verrattuna. Pohjanmaan kaksikielisissä kunnissa voi elää elämänsä sekä



henkilökohtaisella tasolla että ammatillisesti täysin ruotsinkielisessä ympäristössä. (Arhippainen ym. 2010: 14.)

Tästä suomen ja ruotsin epätasapainoisesta suhteesta johtuen suomen ja ruotsin opiskelu toisena kotimaisena kielenä on kovin erilaista. Sjöholmin (2000) tutkimuksen mukaan vuonna 2000 ruotsinkieliset 18-vuotiaat lukio-opiskelijat käyttivät enemmän suomea koulun ulkopuolella kuin suomenkieliset ruotsia. Tutkimuksen mukaan myös ruotsinkielisten opiskelijoiden asenteet suomen kielen opiskelua kohtaan olivat positiivisemmat kuin suomenkielisten asenteet ruotsia kohtaan. Ruotsinkieliset kokivat suomen käyttämisen koulun ulkopuolella myönteisempänä kuin suomenkieliset ruotsin käyttämisen. Molemmat kieliryhmät kokivat kuitenkin englannin käyttämisen myönteisempänä kuin toisen kotimaisen kielen käyttämisen. Molempien kieliryhmien nuoret myös hallitsivat englannin paremmin kuin toisen kansalliskielistä. Ruotsinkieliset pitivät Suomen kahden kansalliskielen asemaa tärkeämpänä kuin suomenkieliset. Tutkimuksen mukaan sekä ruotsin- että suomenkielisillä opiskelijoilla oli melko huono asenne toisen kotimaisen kielen kouluopetusta kohtaan, kun taas englannin kielen opetus kummassakin kieliryhmässä koettiin kiinnostavampana ja miellyttävämpänä. (Sjöholm 2000: 129–138.)

Kahdessakymmenessä vuodessa tilanne ei ole muuttunut merkittävästi. Tankesmedjan Magman keväällä 2020 julkaistun tutkimuksen mukaan ruotsinkieliset nuoret, jotka eivät hallitse suomen kieltä kovin hyvin, käyttävät suomenkielisten kanssa englantia suomen sijasta. Ruotsinkieliset opiskelijat myös kokevat, ettei heidän koulussa oppimansa suomi vastaa niihin tarpeisiin, joita arjen kommunikaatiotilanteet asettavat heidän kielitaidolleen koulun ulkopuolella. (Stenberg-Sirén 2020: 51, 53.) 2000- ja 2010-luvuilla keskustelu ruotsin kielen asemasta, ja etenkin ruotsin kielestä pakollisena oppiaineena kouluissa, on kiihtynyt ja julkinen keskusteluilmapiiri koventunut (Saukkonen 2011: 18–19). Julkisessa keskustelussa kriittinen sävy harvemmin kuitenkaan koskee juuri suomenruotsalaisia, vaan nimenomaan ruotsin kielen opiskelua suomenkielisissä peruskouluissa, toisen asteen oppilaitoksissa sekä korkeakouluissa. Kriitikki, joka kohdistuu suoraan Suomen ruotsinkieliseen väestöön, kohdistuu enemmän suomenruotsalaisiin instituutioihin, ruotsinkielisten kielellisiin

oikeuksiin sekä suomen- ja ruotsinkielisten suhteisiin historiallisessa kontekstissa. Selvityksessään Saukkonen toteaa, että sekä pakollisen ruotsinopiskelun ja Suomen kaksikielisyyden vastustajat että puolustajat käyttävät pitkälti samoja argumentteja ja että keskustelu ei juuri etene. Eri osapuolten välillä ei myöskään juuri ole dialogia, eikä siten ymmärrystä tai tietoa toisen osapuolen tilanteesta ja näkemyksistä. (Saukkonen 2011: 90–92.)

Kärjistyneestä yhteiskunnallisesta kielipoliittisesta keskustelusta puhuttaessa on muistettava, että ei ole kyse siitä, että suomenkieliset vastustaisivat ruotsin kielen opiskelua ja asemaa, ja että ruotsinkieliset puolustaisivat sitä, vaan myös monet suomenkieliset julkisuuden henkilöt ovat ottaneet kantaa ruotsin kielen aseman puolesta (Saukkonen 2011: 94). Kärjistynyt keskusteluilmapiiri, dialogin ja ymmärryksen puute sekä molempien kieliryhmien heikko kiinnostus toisen kotimaisen kielen opiskelua kohtaan tekevät luokkatandemista ajankohtaisen opetusmetodin. Koska yksi luokkatandemin keskeisistä tavoitteista on luoda siltoja kieliryhmien välille (Löf ym. 2016: 16), uskon, että tandemoppimista voitaisiin hyödyntää dialogin luomiseksi kieliryhmien välille sekä ymmärryksen lisäämiseksi puolin ja toisin. Luokkatandemiin osallistuneet opiskelijat ovatkin muun muassa kokeneet luokkatandemin hauskana ja erilaisena tapana oppia kieltä (Riikola 2013: 26). Opiskelijat raportoivat myös saaneensa ystäviä ja tutustuneensa uusiin ihmisiin luokkatandemkurssien myötä (Riikola 2013: 26; Östman 2013: 37).

## **2 Tandem kielenoppimismetodina**

### **2.1 Mitä on tandem?**

Tässä osiossa määritellään joitakin tandemoppimiseen liittyviä keskeisiä käsitteitä, joita tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään. Lyhyesti tandempedagogiikassa on kyse kielenopiskelumetodista, joka tapahtuu kahden erikielisen henkilön vastavuoroisessa yhteistyössä. Vastavuoroisuus onkin yksi tandempedagogiikan keskeisistä periaatteista. Kaksi erikielistä henkilöä, joiden on tarkoitus oppia toistensa kieltä,

muodostavat *tandemparin*. Tandemparin osapuolet oppivat toisiltaan toistensa kieliä yhteistyön ja vuorovaikutuksen kautta. Yhteistyö voi tapahtua kasvokkain tai virtuaalisesti, jolloin metodia kutsutaan *eTandemiksi*. (Löf ym. 2016: 6, 17.) Tandempedagogiikan kirjon toisessa päässä ovat epämuodolliset tandemmuodot, joissa kurssin järjestäjän tehtävänä on vain muodostaa tandempareja, minkä jälkeen kaikki muu, kuten suunnittelu, toteutus ja arviointi, on parin omalla vastuulla. Kirjon toisessa päässä on koulukontekstiin sovellettu luokkatandem, joka tarkoittaa opettajan, opetussuunitelman ja arvioinnin tulemistakin mukaan tandemoppimiseen. (Karjalainen ym. 2013: 168.) Epämuodollisella kielenoppimisella tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu koulun, kielikurssien ja opetuksen ulkopuolella arkisessa kontaktissa kohdekieleen. Muodollinen kielenoppiminen puolestaan tapahtuu koulussa ja kielikursseilla muodollisen opetuksen kautta. (Hammarberg 2004: 26.)

Tandem on saanut alkunsa saksalais-ranskalaisessa opiskelijavaihdossa 1960-luvulla (Karjalainen ym. 2013; aiheesta lisää ks. Peltz 1995). Suomessa tandempedagogiikkaa on alun perin hyödynnetty vapaan sivistystyön parissa sekä korkeakoulujen kieliopintojen yhteydessä. Myös kansainvälisesti tandemia järjestetään pääasiassa korkeakouluissa ja aikuiskasvatuksessa. Koska vastavuoroisuus on keskeistä myös luokkatandemissa, sopii tandemoppiminen Suomessa kansalliskielten, eli suomen ja ruotsin, opetukseen, sillä se tarjoaa hyvät mahdollisuudet vastavuoroisen kielenoppimisen toteutumiseen. (Löf ym. 2016: 16–17.) Luokkatandemia sovellettaessa virtuaalisessa oppimisympäristössä sitä kutsutaan eluokkatandemiksi (Eklasstandem).

Myös tandemparin osapuolia kutsutaan suomeksi tandempareiksi (vrt. ru. *tandempar* vs. *tandempartner*). Suomessa kotimaisten kielten opetukseen sovelletussa luokkatandemkontekstissa suomenkielisellä opiskelijalla on ruotsinkielinen tandempari ja ruotsinkielisellä opiskelijalla on suomenkielinen tandempari. *Kohdekieli* on se kieli, jota kyseisellä oppitunnilla opiskellaan, eli suomen tunnilla kohdekieli on suomi ja ruotsin tunnilla kohdekieli on ruotsi. *Koulukielellä* tarkoitetaan opiskelijan oman koulun opetus- ja hallintokieltä. Ruotsinkielisessä koulussa koulukieli on ruotsi ja päin vastoin. On muistettava, että koulukieli ei välttämättä ole opiskelijan äidinkieli.

Kuitenkin tandemista puhuttaessa sitä tandemparin osapuolta, joka kyseessä olevalla oppitunnilla käyttää koulukieltään, kutsutaan *äidinkielen puhujaksi* tai *äidinkieliseksi*. Suomen tunnilla äidinkielen puhuja on siis suomenkielinen opiskelija, joka tukee ruotsinkielistä oppitunnin kohdekielen, suomen, oppimisessa. Ruotsin tunnilla ruotsinkielinen opiskelija puolestaan ottaa äidinkielen puhujan roolin ja tukee suomenkielistä ruotsin oppimisessa. *Kohdekielen oppija* on se, joka, kuten nimityksestäkin ilmenee, oppii kohdekieltä kyseisellä oppitunnilla. Suomen tunnilla ruotsinkielinen on siten kohdekielen, suomen, oppija, ja ruotsin tunnilla suomenkielinen on kohdekielen, eli ruotsin, oppija. (Löf ym. 2016: 6–7.)

Vaikka tandem oppimismetodina korostaa oppimista vuorovaikutuksen kautta, edellyttää tandemiin osallistuminen kuitenkin oppijalta perustason kielitaitoa, jotta hän voi kommunikoida kohdekielellä (Karjalainen 2011: 32; aiheesta lisää ks. Brammerts & Calvert 2003: 38; Brammerts & Kleppin 2003: 98). Nämä kielen alkeet on monesti opittu muodollisen opetuksen kautta koulussa tai kielikurssilla, joissa usein käytetään formaalisia opetusmetodeja. Tandemin tarkoitus ei olekaan korvata kaikkea ns. tavanomaista kielenopetusta vaan täydentää sitä (Karjalainen 2011: 32).

## 2.2 Tandem käytännössä

Luokkatandem ja eluokkatandem edellyttävät yhteistyötä kahden erikielisen koulun välillä. Koska luokkatandemissa työskennellään pareittain, olisi ihanteellista, jos suomenkielisen ja ruotsinkielisen koulun opetusryhmät olisivat samankokoiset. Jos tämä ei onnistu, muodostetaan kolmen hengen ryhmiä. Parityöskentely kuitenkin tarjoaa parhaimmat mahdollisuudet vuorovaikutukseen ja vastavuoroisuuteen. Luokkatandem edellyttää myös suomen- ja ruotsinopettajien yhteistyötä tandemkurssien sisällön osalta, jotta opetussuunnitelman tavoitteet täyttyvät. (Löf ym. 2016: 36–38.)

*Tandemtunniksi* kutsutaan oppituntia, jolloin opiskelijat työskentelevät tandemparinsa kanssa (Löf ym. 2016: 6). Usein sekä luokkatandem- että eluokkatandemtunnit

toteutetaan käytännössä niin, että opiskelijat saavat tehtäväpaketin, jota he saavat tehdä itsenäisesti omaan tahtiin (Eklasstandem). Tandemtuntien määrä riippuu muun muassa koulujen oppitunti- ja jaksojärjestelmistä. Esimerkiksi Klasstandem-hankkeessa on pidetty tandemkursseja, joilla viikon kolmesta oppitunnista kaksi on ollut tandemtunteja ja yksi on ollut oman ryhmän tunti, eli suomenkielisen koulun opiskelijoilla on ollut tavanomainen ruotsin tunti ja ruotsinkielisen koulun opiskelijoilla on ollut tavanomainen suomen tunti. On tärkeää, että ruotsin ja suomen tandemtunteja kertyy kurssin aikana yhtä paljon. (Löf ym. 2016: 40.) Eluokkatandem-hankkeessa tandemtunteja on ollut noin kerran viikossa. Koska tandemkursseilla osa kurssin oppitunneista on tandemtunteja, jolloin opiskelija ohjaa tandempariaan omassa äidinkielessään, jää hän yhden kurssin aikana paitsi kahdesta kolmeen kohdekielensä oppitunneista. Kuitenkin sekä Eluokkatandem- että Luokkatandem-hankkeiden kokemusten perusteella tämä oppitunneista paitsi jääminen ei heikennä oppimista, sillä intensiivinen vuorovaikutus äidinkielen puhujan kanssa tarjoaa niin kutsuttuun perinteiseen kieltenopetukseen verrattuna paremmat mahdollisuudet kielen oppimiseen ja aktiiviseen käyttöön. Tandemtunneilla kielten kontrastoiminen on keskeisessä osassa, minkä takia oman äidinkielen oppitunnit, joilla äidinkielen ohjaa kohdekielen puhujaa omassa äidinkielessään, eivät myöskään ole hukkaan heitettyä aikaa kohdekielen oppimisen kannalta. (Eklasstandem; Löf ym. 2016: 46.)

Eluokkatandemin käytännön toteutukseen tarvitaan tietokoneita, kuulokkeita, internet-yhteys sekä jokin digitaalinen oppimisalusta, esimerkiksi Fronter tai Office365, jonne kurssin tehtävät voidaan koota. Kommunikointiin opiskelijat voivat käyttää esimerkiksi Skypea. (Eklasstandem.) Tandemin soveltaminen luokkakontekstiin on herättänyt kysymyksiä muun muassa opettajan roolista suhteessa itseohjautuvuuteen, joka on yksi tandemin peruseräkkeistä. Koska muodollinen kieltenopetus on opetussuunnitelmaan perustuvaa ja opettajajohtoista, se rajoittaa oppijoiden mahdollisuuksia itseohjautuvuuteen. Muodollisen opetuksen määrä tandemissa riippuu sille asetetuista tavoitteista ja käytännön järjestelyistä. Karjalainen ym. (2013) huomauttavat, että myös opetussuunnitelmaan sidotuilla luokkatandemkursseilla tulisi kehittää opiskelijoiden kykyä itseohjautuvuuteen antamalla heidän suunnitella, ohjata ja arvioida omaa oppimistaan niin paljon kuin mahdollista, kuitenkin ottaen huomioon

esimerkiksi opiskelijoiden ikä ja aikaisemmat kokemukset itseohjautuvuudesta sekä opetussuunnitelman tavoitteet. Opetussuunnitelma vaikuttaa luokkatandemiin muun muassa siten, että sen tavoitteet ja arviointikriteerit ovat samoja kaikille. (Karjalainen ym. 2013: 167–168.)

Nykyinen oppimiskäsitys ja sen myötä opetussuunnitelman perusteet painottavat oppilaskeskeisen oppimisen tärkeyttä ja opettajan roolia ohjaajana (OPS 2015; Löf ym. 2016: 26). Luokkatandemissa opettaja on paitsi ohjaaja myös kieliasiantuntija ja valmentaja. Ohjaajan roolissa opettaja suunnittelee opetuksen sekä hoitaa arviointiin ja organisointiin liittyviä tehtäviä kuten millä tahansa oppitunnilla. Kieliasiantuntijan rooli on myös tuttu kieltenopettajille: opettajan täytyy tuntea eri oppimistyylyt ja -strategiat sekä hallita opetuksen kohdekieli sekä koulun opetuskieli pystyäkseen kontrastoimaan kieliä. Valmentajan rooli pitää sisällään opiskelijoiden ohjaamista tandemoppimisessa uutena työtapana ja heidän auttamistaan yhteistyössä ja itseohjautuvuudessa. (Löf ym. 2016: 26–33.) Jotta opettaja pystyisi tukemaan opiskelijoita heidän yhteistyössään myös eluokkatandemissa, täytyy opettajalla olla pääsy opiskelijoiden Skype-videokeskusteluihin (Eklasstandem).

Luokkatandemissa suomenopettaja opettaa suomea ja ruotsinopettaja ruotsia kielellisesti sekoittuneissa ryhmissä samanaikaisesti opettaen saman oppitunnin ensin ryhmälle A ja sitten ryhmälle B. (ks. kuva alla).



*Kuva 1. Luokkatandemin käytännön toteutus kielellisesti sekoittuneissa ryhmissä (Tandempedagogik.)*

Eluokkatandem eroaa luokkatandemista käytännön järjestelyissä siten, ettei opiskelijoita jaeta A ja B ryhmiin eikä suomen ja ruotsin tunteja pidetä samanaikaisesti, vaan tandemtunteja pidetään yksi kerrallaan ja molemmat opettajat ovat niillä läsnä omissa luokkahuoneissaan. Kumpikin opettaja vastaa oman opetuskielensä oppitunnin suunnittelusta ja toteutuksesta, mutta molemmat opettajat ovat läsnä kaikilla tandemtunneilla, jotta he voivat tukea ja ohjeistaa opiskelijoita. (Eklasstandem.)

Kyky kommunikoida kohdekielellä on keskeinen tavoite kaikessa kielenopetuksessa. Luokkatandemissa kommunikaatio toimii kuitenkin myös pääasiallisena oppimisen välineenä, koska toiminta luokkatandemoppitunnilla tapahtuu suurelta osin vuorovaikutuksessa äidinkielen puhujan ja kohdekielen oppijan välillä. Luokkatandemissa äidinkielenpuhujana on pääasiallinen kielimalli, mutta opettajan rooli sekä kielen että opetuksen sisällön asiantuntijana on merkittävä. Opettajan roolilla kieliasiantuntijana tarkoitetaan, että opettaja tuntee ammattinsa puolesta kielenoppimisen ja -opettamisen strategioita sekä hallitsee kohdekielen kieliopin. Tällaista osaamista ei voida odottaa äidinkieliseltä opiskelijalta. Luokkatandemissa myös muut samankieliset opiskelijat ovat läsnä luokkahuoneessa, mutta vuorovaikutus heidän kanssaan ei ole luokkatandemin pääasiallinen tavoite. (Karjalainen ym. 2013: 168–169; Löf ym. 2016: 27–28.) Karjalainen (2011: 209) vertaa tandemoppimista tandempolkupyörällä ajamiseen. Oppimistilanteessa kohdekielen oppija ohjaa tandempyörää ja päättää määränpään, kun taas äidinkielen puhuja toimii kartanlukijana takapenkillä ja auttaa tandempariaan pääsemään päämääräänsä. Vaikka yhteistyön tavoite on, että kohdekielen oppija oppii kielen, eli pääsee päämääräänsä ja selviytyy opitulla kielellä itsenäisesti, Karjalainen muistuttaa, ettei pyörämatkaa tarvitse nähdä vain keinona päästä päämäärään, vaan sen voi nähdä myös tavoitteena itsessään. Pyörämatkan voi yrittää saada sujumaan mahdollisimman sujuvasti ja miellyttävästi. Vaikka määränpää on saavutettu, tarvitsevat pyöräilijät silti jonkun, jonka kanssa pyöräillä. Tandemissa vuorovaikutus ei ole siten pelkästään tapa oppia

kieltä vaan myös itseisarvo ja tavoite. Sekä tandempyöräily että vuorovaikutus ovat asioita, joita ei voi tehdä yksin. (Karjalainen ym. 2013: 170; Karjalainen 2011: 209.) Siltojen rakentaminen kieliryhmien välille onkin toinen tandempedagogiikan keskeisistä tavoitteista kielenoppimisen ohella (Löf ym. 2016: 16) ja autenttinen vuorovaikutus edesauttaa kontaktien luomista kieliryhmien välille (Karjalainen 2011: 6; Bechtel 2003: 366).

## **2.3 Teoriaa tandemin taustalla**

### **2.3.1 Funktionaalisuus**

Funktionaalisuus on yksi vakiintuneista kielenoppimisen teorioista (Mitchell & Myles 1998: 117.) Funktionaalinen kielenopetus perustuu funktionaaliseen kielikäsitykseen (Aalto, Mustonen & Tukka 2009: 407) sekä ajatukselle, että oppijan kommunikointitarpeet ohjaavat kielenoppimista (Mitchell & Myles 1998: 117). Funktionaalisessa kielikäsityksessä kielen rakennetta tarkastellaan suhteessa sen käyttöön, tehokkuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Lisäksi otetaan huomioon ulkoisten tekijöiden vaikutus kielen rakenteeseen. Funktionaalinen kielikäsitys on tapana asettaa vastakkain strukturalismin ja formalismin kanssa. Yksinkertaistettuna strukturalismin mukaan kielen rakenne on autonominen ja riippumaton käytöstä ja ulkoisista tekijöistä. Formalismi teoriana puolestaan perustuu kielen rakenteeseen ja sen analysointiin. (Hammarberg 2004: 48.)

Tavoitteena funktionaalisessa opetuksessa on esittää muodot käytön kautta, jotta oppija hahmottaisi niiden vakiintuneet merkitykset ja käyttötavat. Lisäksi funktionaalisessa opetuksessa myös automaattistavat harjoitukset pyritään asettamaan viestinnälliseen ja oppijalle merkitykselliseen kontekstiin. Tyypillistä funktionaaliselle opetukselle on myös, että automaattistavia harjoituksia tehdään vasta, kun oppija hallitsee rakenteen reseptiivisesti. Muodon, merkityksen ja käytön tasapaino on funktionalistisen opetuksen tavoite. (Aalto ym. 2009: 409.)



Funktionalistisessa kielenopetuksessa oppijalle opetetaan asioita, joista hänelle on eniten hyötyä ja joita voi soveltaa ja poikkeukset jätetään myöhempiin vaiheisiin. Funktionaalisen opetuksen tavoite on myös tutustuttaa oppija puhuttuun kieleen ja vasta myöhemmin muodollisempaan kirjoitettuun kieleen. Kun formaalisessa opetuksessa painotetaan kieliopillista tarkkuutta ja kielioppisääntöjen soveltamista, funktionaalisessa opetuksessa itsevarmuus ja menestys kommunikoinnissa on keskiössä. Funktionaalisessa opetuksessa ollaan tästä johtuen suvaitsevaisempia oppijoiden virheitä kohtaan kohdekielen käytössä. Rivers (1998: 26) tiivistää formaalisen ja funktionaalisen opetuksen eron seuraavasti: formalistisessa opetuksessa keskitytään kielen opettamiseen, kun taas funktionaalisessa opetuksessa oppiminen on keskiössä.

Funktionaalisen opetuksen tavoite on rohkaista oppijaa käyttämään kielitaitoaan ja ylittämään sen rajoja. Funktionaalinen näkemys kielenopetuksesta kyseenalaistaa myös formaalisessa opetuksessa auktoriteettiaseman omaavan opettajan, oppikirjan ja luokkahuoneen. Kieliympäristö luokkahuoneen ulkopuolella toimii sekä resurssina että opetuksen ja oppimisen tavoitteiden asettajana. Luokkahuoneen ja koulukontekstin ulkopuolella tapahtuvan oppimisen myötä oppijoilla voi olla hyvin erilaisia ja eritasoisia kielitaitoprofiileja ja sen myötä yksilöllisiä tavoitteita ja tarpeita kielenoppimiselle. Aalto ym. (2009) huomauttavat myös, että esimerkiksi rakenteiden omaksumisen helppouteen tai vaikeuteen vaikuttavat oppijan omat viestintätarpeet. Ihanteellisessa tilanteessa luokkahuoneen ulkopuolinen kieliympäristö luo oppijalle tarpeita kielenkäytölle, joihin opetus pystyy vastaamaan ja tarjoamaan oppijalle välineitä hänelle merkityksellisten asioiden ilmaisemiseen. Edellä mainitut aspektit eivät kuitenkaan tarkoita, etteikö funktionaalisessa opetuksessa kielen rakenteita ja muotoja esitettäisi systemaattisesti oppijoille. (Aalto ym. 2009: 403–409.)

### **2.3.2 Sosiokonstruktivismi ja interaktionaalinen näkemys**

Sosiokonstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan tieto on sosiaalisesti konstruointua eli rakennettua. Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan tiedon

rakentuminen ja merkityksen muodostuminen kielessä edellyttävät aina oppijan osallistumista vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen toimintaan. Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan ihminen ei ikinä voi tietää, millainen ihmisen tajunnan ulkopuolinen maailma todella on, koska kaikki tieto maailmasta on ihmisen mielessään konstruoimaa ja riippuu täysin hänen tavastaan käsitteellistää ja konstruoida todellisuutta. Tämän takia oppija ei myöskään sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan voi passiivisesti ottaa tietoa vastaan opettajalta, vaan aktiivisesti itse konstruoi saamaansa tietoa. Keskeistä konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on ymmärtäminen. Oppija tulkitsee informaatiota ja konstruoi siitä tietoa omien odotustensa, aikaisempien tietojensa ja kokemustensa sekä omien tavoitteidensa pohjalta. (Kauppila 2007: 36–37; Tynjälä 1999: 38–62.)

Interaktionaalinen näkemys kielenoppimisesta kuuluu tiiviisti yhteen muun muassa funktionaalisen kieli- ja oppimiskäsityksen kanssa. Interaktionaalisessa kielentutkimuksessa vuorovaikutusta pidetään kuitenkin perustavanlaatuisena oppimista ohjaavana tekijänä. Tämä kielentutkimuksen suuntaus seuraa kielitieteen kehitystä, ja sitä voidaan pitää myös teoriana, jolle kommunikatiivinen kielenopetus perustuu. Nykyään dialogia ja vuorovaikutusta pidetään kielen ensisijaisena käyttönä. Hammarberg (2004) painottaa, että pedagogisessa mielessä on perusteltua tutkia vuorovaikutusta oppimistilanteissa, sillä siten opettajalla keskustelukumppanina on mahdollisuus vaikuttaa oppimisprosessiin. Interaktionaalisen näkemyksen kontekstissa on tutkittu sekä äidinkielen puhujan ja kohdekielen oppijan että kahden kohdekielen oppijan välisiä keskusteluja. Äidinkielen ja kohdekielen oppijan välisissä keskusteluissa voidaan painottaa sekä oppijan että äidinkielen puhujan tutkimista. Tällaisessa tilanteessa molemmilla on omat roolinsa ja he edistävät oppimisprosessia omilla tavoillaan. (Hammarberg 2004: 60–61.)

### **2.3.3 Sosiokulttuurallinen teoria**

Kuten interaktionaalisessakin teoriassa myös sosiokulttuurallisessa teoriassa oppimisen uskotaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa. Oppiminen on siten pohjimmiltaan

sosiaalista eikä ainoastaan yksilön mielessä tapahtuva prosessi. Sosiokulttuurallinen teoria perustuu ajatukselle, että kielenoppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa henkilöiden kanssa, jotka hallitsevat kielen. (Hammarberg 2004: 64–65.) Lapsi, nuori tai aikuinen, joka hallitsee jonkin taidon, esimerkiksi kielen, kykenee autonomiseen toimintaan harjoittaessaan tätä taitoa. Esimerkiksi lapsi, joka ei ole omaksunut kyseistä taitoa, tarvitsee taidon oppimiseen sen hallitsevaa aikuista tai toista lasta. Tukiessaan oppijaa kokenempi yksilö ohjaa häntä oppimisessa jaetun tiedon ja dialogin kautta. Oppimisprosessi on siten tässä vaiheessa intermentaalinen, eli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva. Kun opetettava asia, esimerkiksi kieli, on opittu, kykenee oppija soveltamaan omaksumaansa tietoa ja toimimaan autonomisesti sen varassa. Prosessi muuttuu silloin intramentaaliseksi, eli yksilön omassa mielessä tapahtuvaksi ilmiöksi. Kokeneemman yksilön tarjoamaa apua, esimerkiksi oppijan johdattelemista dialogin kautta askel askeleelta kohti oppimista, kutsutaan *scaffoldingiksi*. (Mitchell & Myles 1998: 145–147; Karjalainen 2011: 20–21.)

Scaffolding on esimerkiksi vuorovaikutuksessa tapahtuvaa tehtävän toivotulla tavalla suorittamista tukevaa kritiikkiä, oppijan turhautumisen ehkäisyä, ratkaisujen demonstroimista ja kiinnostuksen herättämistä (Wood, Bruner & Ross 1976). Luokkatandemparien vuorovaikutusta tutkittaessa on esimerkiksi havaittu, että äidinkielenpuhujilla on tapana ehkäistä kohdekielenpuhujan kasvoja uhkaavaa (eng. face-threatening) korjaamista vähättelemällä kyseessä olevan asian tärkeyttä (esimerkiksi ääntämistä) tai toteamalla, että suomi on erikoinen kieli, ja siten mahdollisesti ehkäistä kohdekielen puhujan turhautumista tehtävän äärellä (Karjalainen ym. 2013: 180–181).

Sosiokulttuuralliseen teoriaan kuuluu myös läheisesti Vygotskyn teoria *lähikehityksen vyöhykkeestä* (eng. zone of proximal development). Sitä tasoa, jolla opiskelija tietojensa ja taitojensa puolesta pystyy toimimaan autonomisesti, kutsutaan *aktuaaliseksi kehitystasoksi*. Taso, jolla opiskelija ei pysty suoriutumaan tehtävästä itsenäisesti, vaan tarvitsee opettajan, aikuisen tai kyvykkäämmän vertaisoppijan apua, on *potentiaalinen kehitystaso*. Näiden kahden tason väliin jää alue, jonka Vygotsky

nimesi lähikehityksen vyöhykkeeksi. (Vygotsky & Cole 1978: 84–86.) Lähikehityksen vyöhyke on se taso, jolla oppiminen on kaikkein tehokkainta (Mitchell & Myles 1998: 146). Lähikehityksen vyöhykkeellä oppija kykenee suoriutumaan tehtävistä itse oikeanlaisen tuen avulla, esimerkiksi opettajan tai kyvykkäämmän vertaisoppijan demonstroinnin, johdattelevien kysymysten tai ratkaisuun johdattelemisen avulla. Vygotsky vertaa jo opittuja asioita kehityksen kantamiin hedelmiin, kun taas lähikehityksen vyöhykkeellä sijaitsevat prosessit ovat vielä nappuja tai kukkia, jotka eivät ole vielä kantaneet hedelmää. Nämä prosessit ovat kuitenkin jo kypsymässä oppijan mielessä, ja siksi on tärkeää pystyä ottamaan ne huomioon oppimistilanteessa. (Vygotsky & Cole 1978: 86.) Koska luokkatandemissa työskennellään pareittain, se mahdollistaa etenemisen jokaisen oppijan yksilöllisellä lähikehityksen vyöhykkeellä. Koska jokaisella kohdekielen oppijalla on oma äidinkielen tandempari, se mahdollistaa myös yksilöllistettyjen scaffolding-menetelmien käytön jokaisen oppijan tarkoituksiin.

## **2.4 Autenttisuus**

### **2.4.1 Mitä on autenttisuus kielenoppimisessa?**

Tandemoppimisen tavoite on kielenoppiminen aidon kommunikaation kautta (Karjalainen 2011: 32). Myös sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteet painottavat autenttisen kommunikaation merkitystä (POPS 2014; OPS 2015). Vaikka autenttisuus on viime vuosikymmenien aikana ollut keskeinen käsite opetuksen ja oppimisen kentällä, autenttisen oppimisen ja autenttisen kommunikaation käsitteitä käytetään ja on käytetty jo useamman vuosikymmenen ajan varsin epäjohdonmukaisesti ja useissa eri yhteyksissä ja merkityksissä (Schaffer & Resnik 1999: 195). Artikkelissaan Elo ja Pörn (2018: 4) pohtivat autenttisuuden käsitettä ja toteavat, että käsitteen eri tulkinnat johtavat erilaisiin tutkimustuloksiin. Käsitettä autenttisuus käytetään useissa eri yhteyksissä varsin epäjohdonmukaisesti. Yksi autenttisen oppimisen komponenteista on tiedon soveltaminen ”oikeassa elämässä” koulun ulkopuolella. Autenttisen oppimisen tulisi olla opiskelijalle mielekästä ja

merkityksellistä henkilökohtaisella tasolla. Autenttista oppimista voi olla myös se, että opiskelija osallistuu koulussa tai koulun ulkopuolella aktiviteetteihin, jotka muistuttavat opiskeltavan alan käytäntöjä. (Gilje & Erstad 2016: 59.)

Vaikka autenttisuutta käsitteenä käytetään vaihtelevassa merkityksessä, samat komponentit esiintyvät toistuvasti autenttista oppimista käsittelevissä artikkeleissa. Näitä mahdollisesti autenttisuutta määrittelevinä piirteinä pidettäviä ilmiöitä ovat 1) ”oikeaan elämään” kytkeytyvät ongelmat, jotka mukailevat alan ammattilaisten työtä, 2) avoimet ongelmanratkaisutehtävät, 3) sosiaalinen oppiminen sekä 4) itseohjautuvuus. Kun tehtävä viedään luokkahuoneen ulkopuolelle ja sen tuloksia esitellään luokkahuoneen ulkopuolella, tehtävä muuttuu tehtävästä joksikin suuremmaksi, kun se mahdollisesti vaikuttaa ihmisiin luokkahuoneen ulkopuolella. Rulen (2006) tarkasteleman materiaalin mukaan etenkin luonnontieteissä autenttisen oppimisen tunnuspiirteenä voidaan pitää sitä, että opetus mukailee tieteellistä tiedon konstruointiprosessia. Sosiaalinen oppiminen tarkoittaa, että oppijat toimivat yhdessä ratkaistakseen ongelman. Itseohjautuvuus merkitsee, että oppijat valitsevat itse, miten he yrittävät ratkaista tehtävän asettamaa ongelmaa. (Rule 2006: 2–6.)

Aidolla kommunikaatiolla esimerkiksi Karjalainen (2011: 32) tarkoittaa kommunikaatiota, joka tapahtuu autenttisessa tilanteessa, jossa tarkoituksena on välittää ajatuksia ja tietoa keskustelukumppanille. Epäautenttisena kommunikaatitilanteena Karjalainen pitää järjestettyä keskustelua, jonka tarkoituksena on ainoastaan harjoitella kohdekieltä. (Karjalainen 2011: 32; Laurén 2006: 16; Lightbown & Spada 2006: 32.) Laurén (2006: 16) esittelee autenttisesta kommunikaatiosta esimerkkinä erikielisten lasten leikkimisen, jossa leikin sisältö on keskiössä ja vieraan kielen puhuminen on väline viedä leikkiä eteen päin. Monikielisiin sosiaalisiin tilanteisiin osallistuminen on toinen Laurénin (2006: 16) antama esimerkki autenttisesta kommunikaatiosta. Monikielisessä sosiaalisessa tilanteessa tärkeintä on sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen eikä kielenoppiminen. Aidossa kommunikaatiossa kaikilla keskusteluun osallistujilla on aktiivinen rooli yhteisen sisällön luomisessa, ja se perustuu osallistujien yhteistyöhön eikä pelkästään oppimiselle asetetuille tavoitteille. Aidossa kommunikaatiossa lopputulos täten

riippuu täysin osallistujien omista ajatuksista ja kiinnostuksenkohteista toisin kuin ohjatuissa tehtävissä. (Karjalainen 2011: 32.)

Koska oppimisen tulisi olla mielekästä ja merkityksellistä, tässä tutkielmassa keskitytään opiskelijoiden spontaaniin keskusteluun. Jos opiskelija päättää spontaanisti kysyä tai kertoa jotakin parilleen, on se oletettavasti hänen mielestään mielekästä tai merkityksellistä. Mitä tulee tiedon soveltamiseen ”oikeassa elämässä” ja osallistumiseen aktiviteetteihin, jotka mukailevat alan käytäntöjä, on kielen käyttäminen äidinkielen puhujan kanssa spontaanisti omasta sisäisestä motivaatiosta lähtien niin lähellä ”oikean elämän” tilanteita kuin koulussa tällaisten tilanteiden järjestäminen on mahdollista.

#### **2.4.2 Miksi tutkia autenttisuutta eluokkatandemissa?**

Keskeinen tavoite tandempedagogiikassa kielenoppimisen lisäksi on luoda yhteistyötä yli kielirajan sekä kontakteja kieliryhmien välille (Löf ym. 2016: 16). Väitöskirjassaan *Interaktion som mål och medel i FinTandem* (2011) Karjalainen viittaa Mark Bechtelin teokseen *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen* (2003), jossa Bechtel on tutkinut interkultuurialista oppimista ranskalais-saksalaisella tandemoppimiseen perustuvalla yliopistokurssilla. Tutkimuksessaan Bechtel toteaa, että interkultuurialinen oppiminen tapahtuu parhaiten, kun tandemparin muodostavilla opiskelijoilla on samoja mielenkiinnon kohteita, joista he voivat keskustella ja joita he voivat peilata omaa taustaansa vasten. (Karjalainen 2011: 6; Bechtel 2003: 97, 100–104, 366.) Tällaista kommunikaatiota voidaan kutsua autenttiseksi. Tandemista puhuttaessa oppimistilanteet, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus käyttää kieltä vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä äidinkielen puhujan kanssa epämuodollisessa oppimiskontekstissa, on nähty autenttisina (Elo&Pörn 2018: 2; Karjalainen 2011: 29, 31–32; Laurén 2006: 16) ja autenttisuus on yksi tandemin keskeisistä periaatteista itseohjautuvuuden ja vastavuoroisuuden ohella (Karjalainen 2011: 32; Elo&Pörn 2018: 1–2; Brammerts 2003: 14; Brammerts & Calvert 2003: 19–20; Holstein & Oomen–Welke 2006: 53–61).

Tietokoneen välityksellä kohdekielellä käytyjen autenttisten keskustelujen on todettu madaltavan opiskelijoiden kynnystä käyttää kohdekieltä, mahdollistavan sosiaalisten suhteiden luomista sekä kehittävän opiskelijoiden empatiakykyä ja interkultuurialista kompetenssia. Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen on myös todettu luovan kiinnostusta sekä kohdekieltä että kielen kulttuurialista taustaa kohtaan. (Resnik & Schallmoser 2019: 557; Kohn 2018: 246.) Elo ja Pörn (2018) huomauttavat kuitenkin artikkelissaan *Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education*, että tandemia sovellettaessa koulukontekstiin muodollisen opetuksen pariin on tandemparien oppimisen ja kommunikaation ajateltu automaattisesti olevan autenttista. Tätä oletusta on kuitenkin syytä kyseenalaistaa. On jopa syytä olettaa, että oppimistilanteiden autenttisuus kärsii siitä, että alun perin epämuodollisissa kontekstissa käytetty oppimismenetelmä on siirretty huomattavasti opettajaohjoisemman ja tehtäväkeskeisemmän muodollisen opetuksen pariin. (Elo&Pörn 2018: 2.) Myös itseohjautuvuuden periaate on kärsinyt tästä muutoksesta (Elo&Pörn 2018: 2; ks. myös Pörn & Hansell 2017, Schmelter 2004).

## **2.5 Toinen kotimainen kieli lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015**

Opetussuunnitelman perusteet, jotka tällä hetkellä ohjaavat lukio-opetusta, ovat vuodelta 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteita ollaan kuitenkin uudistamassa ja uuden opetussuunnitelman on suunniteltu tulevan voimaan vuonna 2021 (OPH). Tässä osiossa syvennyttään vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteisiin, koska luokkatandemia on kehitetty sen ollessa voimassa. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan aikaista enemmän laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien merkitystä, itseohjautuvuutta ja vuorovaikutusta oppimisen pohjana (OPS 2021: 9, 150). Toisen kotimaisen kielen osalta tavoitteissa ei ole suuria muutoksia (OPS 2015; OPS 2021).

Toisen kotimaisen kielen opetussuunnitelman perusteista voidaan erottaa useita eri kielitaidon osa-alueita, joita lukio-opetuksessa tulisi kehittää. Lukion

opetussuunnitelman perusteet eivät tähtää pelkästään kielitaidon kehittämiseen kieliopin ja sanaston kautta, vaan ne ohjaavat myös kehittämään opiskelijoiden opiskelutaitoja, asenteita sekä valmiutta kommunikoida luokkahuoneen ulkopuolella. Lisäksi opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opetuksessa käytettäviä opetusmetodeja. Metakielellisten taitojen kehittämisestä opetussuunnitelmassa mainitaan rakenteiden tuntemuksen laajentaminen ja syventäminen. (OPS 2015: 97–101.) Vaikka vuorovaikutus on tandemissa keskeinen oppimisen väline (Löf ym. 2016: 6), se ei tarkoita, etteikö tandem kehittäisi opiskelijoiden kielitietoisuutta esimerkiksi kielen rakenteista. Päinvastoin, on jopa toivottavaa, että vuorovaikutustilanteet tandemissa johtaisivat metakielellisiin keskusteluihin, sillä tavallisissa keskusteluissa äidinkielen puhujan ja kielenoppijan välillä tällaisia keskusteluja voitaisiin pitää liian aikaavievinä. (Karjalainen ym. 2013: 168; Karjalainen 2011: 35.)

Opetussuunnitelman perusteet korostavat laajan tekstikäsitteen merkitystä kielenoppimisessa. Tämän käsityksen mukaan sekä puhuttu että kirjoitettu kieli kuuluvat tekstin määritelmään. Kaikkia kielitaidon osa-alueita tulisi harjoitella tasavertaisesti, mutta painotukset voivat vaihdella kursseittain. Eri tekstilajien käsittelyssä kuitenkin painottuu vahvasti viestinnällisyys. (OPS 2015: 97–100.) Vaikka tandemoppiminen perustuu vuorovaikutukseen, se ei tarkoita, etteikö tandemtunneilla harjoiteltaisi muitakin kielen osa-alueita. Tandemtunneilla voi harjoitella esimerkiksi eri tekstilajien käsittelyä äidinkielen opiskelijan avustuksella. (Löf ym. 2016: 90.)

Luokkatandemin tavoite on paitsi kehittää opiskelijoiden kielitaitoa toisessa kotimaisessa kielessä myös luoda henkilökohtaisia kontakteja suomen- ja ruotsinkieliskielisten opiskelijoiden välille (Löf ym. 2016: 16). Kontaktien luominen kieliryhmien välille mainitaan myös lukion opetussuunnitelman perusteissa. Muita monikielisyteen ja -kulttuurisuuteen sekä toiminnalliseen kielitaitoon liittyviä tavoitteita opetussuunnitelmassa ovat opiskelijan monikielisen kompetenssin laajentaminen sekä rohkaiseminen käyttää kieltä erilaisissa kohdekielisisissä yhteyksissä ja ympäristöissä. Lisäksi näkemys kielestä muun muassa kommunikaation



välineenä näkyy opetussuunnitelman tavoitteessa esittää kieli tiedonhankinnan, tiedon tiivistämisen ja tiedon jakamisen välineenä. (OPS 2015: 87–99.)

Kontaktien luominen kieliryhmien välille liittyy myös läheisesti opetussuunnitelman tavoitteeseen luoda opiskelijoille luottamusta omiin kykyihinsä oppia ja käyttää suomea ja ruotsia sekä vahvistaa heidän haluaan ja taitoaan toimia suomen- ja ruotsinkielisissä ympäristöissä. Opetussuunnitelmassa kehoitetaan kehittämään opiskelijan asenteita ja arvoja kieltenopiskelua, toista kotimaista kieltä ja sen asemaa kansalliskielenä kohtaan sekä omia kykyjään kielenoppijana ja -käyttäjänä. Opetuksen tulisi myös auttaa opiskelijoita löytämään oppimisen ilo ja kannustaa tavoitteelliseen ja elinikäiseen oppimiseen. (OPS 2015: 97.)

Opetusmetodeista nostetaan erityisesti esille opiskelijalähtöiset metodit sekä tieto- ja informaatioteknologian käyttö opetuksessa ja osana oppimisympäristöjä. Opiskelijoille tulisi myös tarjota ”merkityksellisiä, avoimia ja riittävän haastavia tehtäviä”. Lisäksi opiskelijoiden yksilöllistä oppimista tulisi tukea eriyttämisen avulla. (OPS 2015: 97.) Tandem on vahvasti opiskelijakeskeinen opetusmetodi. Eluokkatandem tapahtuu digitaalisissa oppimisympäristöissä, mikä kehittää opiskelijoiden tieto- ja viestintäteknistä osaamista. Tandemin tarkoituksena on nimenomaan luoda merkityksellisiä keskusteluja opiskelijoiden välille. Parin kanssa työskentely mahdollistaa myös eriyttämisen, sillä parin kanssa voi edetä kohdekielenpuhujalle sopivaan tahtiin ja keskittyä niihin asioihin, jotka ovat hänen oppimisensa kannalta tärkeitä.

## **2.6 Aiempaa tutkimusta**

Koska tandemparien vuorovaikutus on keskeinen osa tandempedagogiikkaa, suuri osa aiemmasta tandem- ja luokkatandemin tutkimuksesta on keskittynyt tandemparien vuorovaikutukseen eri yhteyksissä. Kuitenkaan autenttisuutta muodollisissa tandemmuodoissa ei ole juurikaan tutkittu. (Elo & Pörn 2018: 2; Karjalainen ym. 2013: 181.) Bower & Kawaguchi (2011) ovat tutkineet merkityksen neuvottelua ja

korjauspalautetta australialaisten ja japanilaisten yliopisto-opiskelijoiden epämuodollisissa eTandem-keskusteluissa. Karjalainen (2011) on tutkinut suomi-ruotsi kieliparien kommunikaatio- ja oppimisstrategioiden käyttöä epämuodollisessa tandemissa. Karjalainen ym. (2013) ovat tutkineet, mitä kielen osa-alueita suomi-ruotsi luokkatandemparit topikalisoivat minkäkin tehtävätyypin yhteydessä. Karjalainen, Engberg, Pörn ja Korhonen (2015) ovat tutkineet koodinvaihtoa englantiin suomi-ruotsi luokkatandemparien vuorovaikutuksessa. Resnik ja Schallmoser (2019) selvittivät tutkimuksessaan itävaltalaisien, isobritannialaisten ja yhdysvaltalaisien englannin ja saksan kielen yliopisto-opiskelijoiden muodostamien englanti-saksa tandemparien kokemuksia eTandemin vaikutuksesta vieraan kielen opiskelun yhteydessä syntyviin positiivisiin tunteisiin. Autenttiset keskustelut tandemparin kanssa olivat opiskelijoiden mukaan yksi myönteisten tunteiden syntymistä tukeva tekijä. (Resnik & Schallmoser 2019: 541.)

Artikkelissaan *Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education* Elo ja Pörn (2018) analysoivat luokkatandemkäsikirjassa, *Luokkatandem: Matka yli kielirajan* (Löf ym. 2016), esiteltyjen tehtävätyyppien tarjoamia mahdollisuuksia autenttiseen oppimiseen. Vaikka autenttisuutta voidaan pitää itseohjautuvuuden ja vastavuoroisuuden ohella tandemin kolmantena tunnuksenomaisena piirteenä, sitä ei kuitenkaan ole tutkittu yhtä paljon kuin kahta edellä mainittua osa-aluetta, koska sitä on pidetty itsestäänselvänä osana tandempedagogiikkaa. (Elo & Pörn 2018: 1–2; Löf ym. 2016: 17.)

Kun tandemia on sovellettu koulukontekstiin formaalisen oppimisen pariin, on tandemparien oppimisen ja kommunikaation ajateltu automaattisesti olevan autenttista. Elo ja Pörnin (2018) tulokset osoittavat kuitenkin, että alun perin luonteeltaan epämuodollisen tandemin soveltaminen muodollisen kielenopetuksen kontekstiin on heikentänyt mahdollisuuksia autenttisen oppimisen toteutumiseen. Autenttisen oppimisen taso vaihtelee kuitenkin tehtävätyypeittäin. Tämän voidaan olettaa johtuvan siitä, että niin kutsuttuja perinteisiä kielenoppimistehtäviä on sovellettu tandemkontekstiin huolehtimatta tarpeeksi niiden soveltuvuudesta siihen ja tandemin keskeisten periaatteiden toteutumisesta. (Elo & Pörn 2018: 2, 11.)

Autenttista oppimista voidaan määritellä monin eri tavoin. Analyysinsa Elo ja Pörn (2018) perustavat Rulen (2006) määritelmälle autenttisesta oppimisesta (Ks. 2.4.1 *Mitä on autenttisuus kielenoppimisessa*). Autenttisuuden lisäksi myös itseohjautuvuuden periaate on kärsinyt tandemin soveltamisesta muodollisen opetuksen pariin. Opetussuunnitelma, opettajan valmistelemat tehtävät ja oppimateriaalit rajoittavat ja ohjaavat luokkatandemin toteutusta ja opiskelijoiden keskusteluja. (Elo&Pörn 2018: 2; ks. myös Pörn & Hansell 2017, Schmelter 2004.) Tandemin soveltaminen koulukontekstiin voi myös johtaa siihen, että opiskelijat keskittyvät vain tehtävien loppuun saattamiseen eivätkä merkitysten ja ajatusten välittämiseen (Elo&Pörn 2018: 3; ks myös Pörn&Hansell 2017). Elo ja Pörn (2018: 2; ks. myös Pörn & Hansell 2017) toivovat artikkelissaan lisää tutkimusta autenttisuuden problematisoinnista muodollisen opetuksen kontekstissa sovelletusta tandemoppimisesta.

### **3 Teoriataustaa**

#### **3.1 Keskustelunalyysi analyysimetodina**

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään, minkälainen keskustelunlaji eluokkatandemkeskustelu on, mitä vaiheita siihen kuuluu ja miten keskustelijat toteuttavat ne. Lisäksi analysoidaan opiskelijoiden spontaaneja, niin kutsuttuja autenttisia, keskusteluja, jotka tapahtuvat tehtävien ulkopuolella. Analyysimenetelmä on keskustelunalyysi (ks. esimerkiksi Tainio 1995).

Keskustelunalyysi on laadullinen analyysimenetelmä, jonka avulla tutkitaan luonnollisesti esiintyvää puhetta ja keskustelua kontekstisidonnaisena ilmiönä ja sosiaalisen toiminnan välineenä (Drew & Heritage 1992: 16–18). Keskusteluntutkimus pyrkii kuvaamaan ja selittämään strategioita, joita ihmiset käyttävät keskustellessaan toistensa kanssa (Heritage 1984: 241). Tässä tutkielmassa eluokkatandemkeskustelua käsitellään *institutionaalisena keskusteluna*.

Institutionaalinen keskustelu eroaa vapaasta keskustelusta siten, että sen avulla “suoritetaan erityisiä institutionaalisia tehtäviä” (Peräkylä 1995: 177). Esimerkiksi asiakkaan ja ammattilaisen välinen keskustelu, haastattelu tai luokkahuonekeskustelu ovat institutionaalisia keskusteluja (Hakulinen 1995: 33; Peräkylä 1995: 177; Drew ja Heritage 1992: 3).

### 3.2. Institutionaalinen keskustelu

Artikkelissaan *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation* (1974) Sacks, Schegloff ja Jefferson luettelevat vapaalle keskustelulle tunnuksenomaisia piirteitä. Vapaassa keskustelussa useimmiten yksi puhuja puhuu kerrallaan ja puhuja vaihtuu päällekkäisyyksien välttämiseksi, vuorosta toiseen siirtyminen on sujuvaa ja vuorojen pituus ja järjestys vaihtelee. Keskustelun pituutta, vuorojen sisältöä tai niiden jakautumista puhujien kesken ei myöskään ole määritelty ennalta. Vapaassa keskustelussa puhe voi katkeilla ja vuorovaihdossa sattuneita häiriöitä voidaan korjata keskustelun aikana ja keskustelussa käytetään erilaisia vuoron rakenneyksiköitä. Koska vuoroja ei ole määrätty ennalta, niitä jaetaan keskustelussa erilaisten annostelutekniikoiden avulla. (Hakulinen 1995: 32–35; Sacks ym. 1974.) Koska luokkatandem- ja eluokkatandemkeskusteluissa yksi tai useampi edellä mainituista kohdista on määritelty ennalta, ei niitä voi pitää vapaina keskusteluina, vaan jonakin muuna vuorottelusysteeminä (eng. speech exchange system), kuten institutionaalisina keskusteluina (Hakulinen 1995: 35–36). Eluokkatandemkeskustelussa vuorojen järjestys, niiden sisältö, keskustelun pituus ja vuorojen jakautuminen puhujien välillä on useiden tehtävien yhteydessä määritelty etukäteen. Vaikka tässä tutkielmassa käsitellään eluokkatandemkeskusteluja institutionaalisina keskusteluina, on hyvä muistaa, ettei arkikeskustelujen ja institutionaalisten keskustelujen välillä ole yksiselitteisen selvää rajaa (Drew ja Heritage 1992: 21).

Keskusteluntutkimuksessa institutionaalisilla keskusteluilla viitataan lähinnä virallisten instituutioiden kontekstissa tapahtuvien keskustelujen erityisyyteen ja

erilaisuuteen, vaikka arkikielessä sanalla instituutio voidaan viitata ilmiöihin kuten perhe, uskonto, ateria tai ystävyys. Institutionaalisten keskustelujen tutkimuksessa tutkitaan, miten puhujat toteuttavat roolejaan eri instituutioiden kontekstissa, esimerkiksi lääkärinä ja potilaana tai haastattelijana ja haastateltavana. (Peräkylä 1998: 178–179.) Sen lisäksi, että eluokkatandemkeskusteluissa vuorojen järjestystä ja pituutta on määritelty etukäteen, eluokkatandemkeskustelu järjestetään virallisessa instituutiossa, nimittäin koulussa, muodollisen opetuksen parissa. Osassa eluokkatandemoppituntien tehtävistä opiskelijoille annetaan roolit, esimerkiksi haastattelija ja haastateltava, mutta näiden tehtävien ulkopuolellakin opiskelijoiden rooli on olla vuoroin kohdekielen oppija ja vuoroin äidinkielen roolissa kielimalli ja tuki kohdekielen oppijalle.

## **4 Aineisto**

### **4.1 Video aineistonkeruumetodina**

Video on nykyään yleisin metodi aineiston keräämiseen tutkittaessa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Verrattuna ihmisten käyttäytymisen tutkimiseen käytettyihin metodeihin ennen teknologian kehittymistä video tekee materiaalin havainnoimisesta huomattavasti tehokkaampaa ja helpompaa. Videotallenteet mahdollistavat muun muassa sen, että materiaaliin voidaan perehtyä rauhassa ja vasta sen jälkeen päättää, miten havainnot kategorisoidaan. Video mahdollistaa myös tallenteiden nopeuttamisen, hidastamisen, eteenpäin ja taaksepäin kelaamisen sekä pysäyttämisen, mikä myös helpottaa analysointia. Videotallenteet myös mahdollistavat usean asian havainnoimisen samasta aineistosta ja saman aineiston käyttämisen useaan kertaan eri tutkimuksissa. Videotallenteiden analysointi sopiikin mainiosti oppimisen tutkimiseen sosiaalisessa kontekstissa. Videotallenteiden analysoinnin voi myös yhdistää useisiin eri teoreettisiin ja metodologisiin traditioihin kuten keskusteluanalyysiin, etnometodologiaan, sosiologiaan, kognitiiviseen psykologiaan ja sosiokulttuuralliseen teoriaan. (Barron 2007: 159–170.)

Videon käyttöön aineistonkeruumetodina liittyy sekä käytännön ongelmia että eettisiä ongelmia. Barron (2007: 170) toteaa, että videoon aineistonkeruumetodina liittyy kaksi käytännön haastetta: tarpeeksi hyvänlaatuisten videoiden nauhoittaminen ja videoiden analysointi. Ennen videon kuvaamista täytyy muun muassa päättää, onko kamera paikallaan vai voiko kuvaaja liikuttaa kameraa ja esimerkiksi zoomata huomionarvoisiin ilmiöihin ja tilanteisiin. Jos päädytään paikallaan olevaan kameraan, pitää päättää mihin suuntaan kamera osoittaa ja mitä kaikkea kuvassa halutaan näkyvän. Videoita nauhoittaessa etenkin luokkahuoneet, kodit ja muut meluisat tilat asettavat erityisiä haasteita hyvälaatuisen äänen nauhoittamiselle. Informanteilta on myös luonnollisesti saatava suostumus heidän kuvaamiseensa. (Barron 2007: 171–173; Hall 2000.) Kameran läsnäolo voi myös aiheuttaa muutoksia informanttien käytöksessä. Osa tutkimuksista on osoittanut, että kameran ja tukijan läsnäololla ei olisi juurikaan tai ollenkaan vaikutusta informanttien käytökseen. Osa tutkimuksista puolestaan tukee näkemystä, että kuvaaminen vain informanttien tiedostamatta olisi ainoa keino saada dataa, johon tutkijan tai kameran läsnäolo ei ole vaikuttanut. (Lomax & Casey 1998.) Renner (2016: 324) nostaa esille, että hänen tutkimistaan eTandem-osallistujista osa tunsi olonsa epämukavaksi keskustelua kuvattaessa.

Koska aineistoa on verraten helppo kerätä videoimalla, aiheuttaa sekin ongelmia omalla tavallaan. Videoimalla on esimerkiksi helppo kerätä suuri määrä dataa, koska monesti on tapana kerätä materiaali ensin ja vasta sitten päättää, mitä analysoidaan. Suuresta määrästä dataa pitää myös loogisesti valikoida analysoitava materiaali, mikä sekin on oma haasteensa. Jotta aineistoa saadaan esiteltyä, täytyy se transkriboida, mikä on aikaavievää. On arvioitu, että yhden tunnin puheen transkribointiin menee 4–10 tuntia. (Barron 2007: 173–174.)

Koska en itse kerännyt materiaalia tutkielmaani, vaan käytän Åbo Akademin Eluokkatandem-hankkeen aineistoa, en joutunut tätä pro gradu -tutkielmaa tehdessäni ottamaan kantaa moniin edellä mainittuihin asioihin, kuten videotallenteiden äänenlaatuun, kameran paikkaan tai informanttien suostumuksen saamiseen. En myöskään itse rajannut aineistoani, sillä olen käyttänyt Eluokkatandem-hankkeen valmiiksi rajattua aineistoa.

## 4.2 Luokkatandem- ja Eluokkatandem-hankkeet

Tässä tutkielmassa syvennyttään tandempedagogiikkaan ja analysoidaan kahden eluokkatandemkurssin videotallenteita. Kuten jo aikaisemmin mainittiin, videotallenteet sekä iso osa luokkatandemiin liittyvästä tutkimuksesta, johon tutkielmassa viitataan, perustuvat Åbo Akademin ja Vaasan yliopiston Luokkatandem-hankkeeseen (2012–2015) sekä Åbo Akademin Eluokkatandem-hankkeeseen (2015–2018). Luokkatandem-hankkeeseen osallistui edellä mainittujen yliopistojen tutkijoiden lisäksi suomen kielen ja ruotsin kielen opettajat kahdesta vaasalaisesta lukiosta. Toimintatutkimussuuntautuneessa hankkeessa saatiin muun muassa lisää tietoa vuorovaikutuksesta toisen kotimaisen kielen tandemoppitunneilla sekä kehitettiin kielipedagogisia malleja toisen kotimaisen kielen tandemopetukseen. Yksi tutkimushankkeen konkreettisista tuloksista on kaksikielinen luokkatandemkäsikirja, *Luokkatandem: Matka yli kielirajan* (Löf et al. 2016). Kirjassa kuvaillaan luokkatandemia opetusmetodina, ja se tarjoaa neuvoja luokkatandemin toteuttamiseen käytännössä.

Eluokkatandem-hankkeessa tutkittiin hankkeen nimen mukaisesti eluokkatandemia, eli luokkatandemia virtuaalisessa kontekstissa. Käytännössä tämä tarkoittaa, että opiskelijat työskentelivät kielellisesti sekoittuneissa pareissa suomen ja ruotsin oppitunneilla muun muassa puhumalla videopuheluita, chattailemalla ja kirjoittamalla yhdessä. Åbo Akademin Eluokkatandem-hanke toteutettiin yhteistyössä pohjanmaalaisen ruotsinkielisen lukion ja itäsuomalaisen suomenkielisen lukion kanssa. Hankkeeseen osallistui koulujen suomen ja ruotsin kielen opettajat sekä koulujen IT-pedagogeja. (Tandempedagogik.) Molempien hankkeiden materiaali koostui muun muassa videotallenteista, näytöntallennuksista, opiskelijoiden haastatteluista sekä keskusteluista tutkijoiden ja opettajien välillä. Ennen Eluokkatandem-hanketta eTandemia oli tutkittu lähinnä kansainvälisesti ja korkeakoulukontekstissa. (Tandempedagogik.) Tutkielman aineisto on kuvattu Eluokkatandem-hankkeeseen kuuluneissa lukioissa.

### 4.3 Tutkimuskysymykset

Tutkielmassa selvitetään, minkälainen keskustelunlaji eluokkatandemoppitunnin keskustelu on sekä miten tandemparin osapuolet luovat sosiaalisia suhteita toisiinsa. Tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälainen institutionaalinen keskustelunlaji eluokkatandemkeskustelu on?
2. Esiintyykö eluokkatandemoppitunneilla autenttisia keskusteluja?
3. Miten opiskelijat luovat ja vahvistavat sosiaalisia suhteita toisiinsa?

Vastatakseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, minkälainen institutionaalinen keskustelunlaji eluokkatandemkeskustelu on, tutkin aineistoa käyttäen keskusteluanalyysia analyysimenetelmänä. Koska eluokkatandemkeskustelussa vuorojen järjestys, sisältö, keskustelun pituus sekä vuorojen jakautuminen puhujien välillä on määritelty etukäteen ja eluokkatandemkeskustelu tapahtuu koulussa kielenopetuksen kontekstissa, käsitellään eluokkatandemkeskustelua tässä tutkielmassa institutionaalisena keskusteluna. Luvuissa 5.1–5.6 käsitellään keskustelujen kokonaisrakennetta ja mitä sekvenssejä eluokkatandemkeskusteluihin sisältyy. Luvussa 5.7 käsitellään institutionaalisten piirteiden ilmentymistä aineiston eluokkatandemoppitunneilla.

Vastatakseni toiseen tutkimuskysymykseen, esiintyykö eluokkatandemoppitunneilla autenttisia keskusteluja, olen tutkinut opiskelijoiden spontaaneja, tehtävien ulkopuolella tapahtuvia keskusteluja. Koska autenttiselle oppimiselle ja autenttiselle vuorovaikutukselle oppimisen ja opetuksen kontekstissa ei ole vakiintunutta määritelmää, määritelmän valitseminen vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tästä syystä myöskään yksi määritelmä ei ole toista parempi. (Elo & Pörn 2018: 4.) Autenttisella kommunikaatiolla tässä tutkielmassa tarkoitetaan spontaania kommunikaatiota, jonka tarkoitus on välittää ajatuksia ja tietoa keskustelukumppanille. Epäautenttisena kommunikaationa pidetään puolestaan vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on ainoastaan suorittaa oppitunnin tehtäviä. Pohjimmiltaan luokkatandemissa kaikki keskustelu on järjestettyä paitsi tehtävien ulkopuolella tapahtuva keskustelu, koska tehtävissä määritellään ennalta, mistä opiskelijat keskustelevat, mikä ei ole linjassa



muun muassa Rulen (2006) määrittelemän itseohjautuvuuden periaatteen kanssa (ks.

#### *2.4.1 Mitä on autenttisuus kielenoppimisessa?).*

Laurénin (2006: 16) mukaan autenttisen kommunikaation tunnusmerkki on myös, että se vie sosiaalista tilannetta eteenpäin, esimerkiksi kun erikieliset lapset leikkivät keskenään. Luokkatandemoppimisessa autenttista kommunikaatiota olisi siten sellaiset tilanteet, joissa kieli toimii välineenä viedä tandemparin yhteistyötä ja tehtävien tekemistä eteenpäin. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan keskitytä autenttiseen kommunikaatioon esimerkiksi tehtävistä keskustelemisen tai teknisten ongelmien yhteydessä. Laurén (2006: 16) mainitsee myös, että monikielisissä sosiaalisissa tilanteissa autenttiselle kommunikaatiolle keskeistä on sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen kielenoppimisen sijaan (Laurén 2006: 16). Haluankin tutkia, esiintyykö eluokkatandemissa tällaista sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen tähtäävää kommunikaatiota. Kuten Elo & Pörn (2018: 2) huomauttavat, luokkatandemissa ja eluokkatandemissa autenttista keskustelua ei esiinny yhtä paljon kuin epämuodollisissa tandemissa osittain siksi, että opiskelijat mahdollisesti keskittyvät tehtävien suorittamiseen ja loppuunsaattamiseen (Elo & Pörn 2018: 3, viitattu Pörn & Hansell 2017).

Vastatakseni kolmanteen tutkimuskysymykseen, miten opiskelijat luovat ja vahvistavat sosiaalisia suhteita toisiinsa, olen analysoinut aineiston keskusteluja ja havainnoinut eri keinoja, joita opiskelijat käyttävät sosiaalisten suhteiden luomiseen pariinsa.

#### **4.4 Aineiston oppitunnit**

Tutkielman aineistoon kuuluu tandemtunteja kahdelta eri eluokkatandemkurssilta, jotka on videoitu osana Åbo Akademin Eluokkatandem-hanketta. Oppitunnit on videoitu lukuvuonna 2016–2017. Tässä pro gradu -tutkielmassa analysoidaan kahden parin vuorovaikutusta neljän oppitunnin ajan.

Koska aineistoon kuuluu kaksi tandemparia kahdelta eri tandemkurssilta, oppituntien sisältö ei ole täysin sama. Parin 1 eluokkatandemkurssilla oli yhteensä 10 tandemtuntia, joista tutkielman aineistoon kuuluu neljä. Parin 2 eluokkatandemkurssilla oli yhteensä 8 tandemtuntia, joista aineistoon kuuluu myös neljä. Sekä parin 1 että parin 2 tandemtunneista aineistoon kuuluu kurssin ensimmäinen tandemtunti. Parilta 1 aineistoon kuuluu kurssin viimeinen tandemtunti. Aineiston viimeinen tandemtunti parin 2 osalta on kurssin toiseksi viimeinen tandemtunti. Kummaltakin parilta aineistoon kuuluu kaksi kaksikielistä tandemtuntia, yksi suomen kielen tunti ja yksi ruotsin kielen tunti. Alla olevassa taulukossa esitellään tandemtuntien jakautumista suomen ja ruotsin oppitunteihin sekä aineistoon kuuluvien oppituntien kronologista esiintymistä.

*Taulukko 1. Aineisto.*

	Pari 1	Pari 2
Tandemtunteja kurssilla yhteensä	10 kpl	8 kpl
Joista aineistossa	4 kpl	4 kpl
Kaksikielisiä tunteja	Tandemtunnit 1, 2, 3 ja 8	Tandemtunnit 1 ja 6
Joista aineistossa	Tandemtunnit 1 ja 3	Tandemtunnit 1 ja 6
Suomen kielen tandemtunteja	Tandemtunnit 4, 6 ja 9	Tandemtunnit 3, 5 ja 7
Joista aineistossa	Tandemtunti nro 9	Tandemtunti nro 7
Ruotsin kielen tandemtunteja	Tandemtunnit 5, 7 ja 10	Tandemtunnit 2, 4 ja 8
Joista aineistossa	Tandemtunti 10	Tandemtunti 4

Koska kyseessä on eluokkatandemoppitunti ja opiskelijat näkevät toisensa tietokoneen näytöltä, on aineisto nauhoitettu näytöntalennuksen avulla. Lisäksi aineistoon kuuluu jokaisen oppitunnin tehtäväpaperi. Tehtäväpaperista selviää tehtävänanto ja siten se, mitä tehtävässä edellytetään ja mikä on kommunikaatiota, joka poikkeaa tehtävänannosta. Esimerkeissä esiintyvät opiskelijoiden nimet on muutettu. Suomenkielisen opiskelijan puheenvuorot on merkitty S-kirjaimella ja ruotsinkielisen opiskelijan puheenvuorot on merkitty R-kirjaimella. Tekstissä viitataan oppitunteihin yleensä muodossa ”Pari 1, tandemtunti 1” Lukemisen sujuvoittamiseksi osa oppitunneista on lyhennetty muotoon ”P1T1” P viitaten pariin ja T viitaten tandemtuntiin.

Koska aineiston oppitunneilla on opettajia, IT-pedagogeja, tutkijoita ja tutkimusavustajia, joiden kanssa opiskelijat saattavat keskustella esimerkiksi teknisistä ongelmista, on litterointiin merkitty näissä kohdissa ”opettaja/IT-pedagogi”, vaikka kyseessä saattaa olla joku muu hankkeen henkilökunnasta. Tilanteissa, joissa on selvää, että opiskelijat keskustelevat opettajansa kanssa on litteroinnissa käytetty sanaa *opettaja*.

## **5 Aineiston käsittely**

### **5.1 Aloitussekvenssit**

Keskustelun avaukset ja lopetukset ovat tärkeä osa keskustelunanalyysia, sillä niissä tilanteissa määritetään puhujien välinen suhde ja keskustelun tarkoitus (Renner 2016: 324). Vuorojen määrä oppituntien aloitussekvensseissä vaihtelee kolmesta vuorosta neljääntoista. Alla olevassa taulukossa esitellään, kuinka monta vuoroa kunkin oppitunnin aloitussekvenssiin sisältyy.

*Taulukko 2. Vuorojen määrä aloitussekvensseissä.*

	Pari 1		Pari 2
Tunti 1	8	Tunti 1	9
Tunti 3	5	Tunti 4	23
Tunti 9	14	Tunti 6	3
Tunti 10	5	Tunti 7	10

Aineiston aloitussekvenssit sisältävät kolme eri keskustelunaihetta: tervehdysilmaukset, kuulumisten kysymisen sekä teknisten ongelmien varalta kysymyksen, kuuleeko pari kysyjän puheen. Taulukoissa 3a ja 3b esitellään, mitkä näistä kolmesta keskustelunaiheesta esiintyvät aloitussekvensseissä sekä esiintyykö aloitussekvensseissä teknisiä ongelmia.

*Taulukko 3a. Aloitussekvenssien sisältö, pari 1.*

	Pari 1			
	Tervehdys	Kuuleeko pari	Kuulumisten kysyminen	Teknisiä ongelmia
Tunti 1	-	x	x	-
Tunti 3	x	x	-	-
Tunti 9	x	x	x	-
Tunti 10	x	x	-	-

*Taulukko 3b. Aloitussekvenssien sisältö, pari 2.*

	Pari 2			
	Tervehdys	Kuuleeko pari	Kuulumisten kysyminen	Teknisiä ongelmia
Tunti 1	x	x	-	-
Tunti 4	x	x	-	x
Tunti 6	x	-	-	-
Tunti 7	x	x	-	x

Seitsemän kahdeksasta keskustelusta alkaa interjektioilla *moi*, *hei/hej* tai *hallå*, yksi keskustelu kahdeksasta alkaa kysymyksellä, kuuleeko pari. Vain kahden oppitunnin alussa opiskelijat vaihtavat kuulumisiaan. Niilläkin kahdella tunnilla kuulumisten vaihtaminen tapahtuu saman opiskelijan aloitteesta, eli ei voida todeta, että kuulumisten vaihtaminen olisi osa eluokkatandemkeskustelua, vaan luultavasti pikemminkin kyseisen opiskelijan tapa. Seitsemän aloitussekvenssin aikana jompikumpi opiskelijoista kysyy tai varmistaa, kuuleeko pari. Kahdessa tapauksessa opiskelijat yrittävät aloittaa keskustelun tervehtimällä, mutta pari ei kuule, minkä takia parin ensimmäinen varsinainen keskustelu liittyy sen selvittämiseen, että kuuleeko pari. Alla olevan esimerkin rivillä 1 ruotsinkielinen opiskelija yrittää tervehtiä pariaan, mutta pari ei kuule. Oppitunnin varsinainen ensimmäinen keskustelu, jossa parit kuulevat toisensa, alkaa rivillä 8.

*Esimerkki 1. Pari 2, tandemtunti 7.*

```

01 S : moi
02 R : moi moi
03 S : mä en kuule
04 R : ooh.
05 S : mä en kuule ((pudistelee päätään))
06 ((opiskelijat keskustelevalt opettajien/IT-pedagogien
07      kanssa 25 sekunnin ajan))
08 R : hör du?
09 S : mitä
10 R : hör du
11 S : ((nyökkää)) jo
12 R : ja

```

Näissä tilanteissa tervehdykset on kuitenkin merkitty taulukoihin 3a ja 3b, sillä opiskelijat ovat aikoneet tervehtiä pariaan. Tämä viittaa tervehdysten olevan vakiintunut osa eluokkatandemkeskustelua.

Aloitussekvenssiin voi myös kuulua opiskelijoiden keskustelua opettajan, IT-pedagogin, tutkijan tai tutkimusavustajan kanssa. Tätä tapahtuu kolmessa keskustelussa kahdeksasta.

*Esimerkki 2. Pari 2, tandemtunti 1.*

01 S : noni moi  
02 R : moi moi  
03 S : he he he ööm ((katsoo tietokoneen näyttöä))  
04 ((molemmat katsovat tietokoneen näyttöä ja  
05 papereitaan 10 sekunnin ajan))  
06 S : ((puhuu opettajan/it-pedagogin kanssa 6 sekunnin  
07 ajan))  
08 S : öö kuuletsä nyt kunnolla  
09 R : joo minä kuuluu  
10 S : [joo okei  
12 R : [onko sinä kuuluu  
12 S : joo ((nyökkää))  
13 R : joo hyvä

Kolmella tandemtunnilla kahdeksasta aloitussekvensseihin sisältyy viisi tai alle viisi vuoroa (P1T3=5, P1T10=5 ja P2T6=3). Näissä sekvensseissä ainoastaan tervehditään paria ja kysytään, kuuleeko pari. Alla olevassa esimerkissä 3 aloitussekvenssiin sisältyy vain kolme vuoroa, eli tervehdykset riveillä 1–3. Riveillä 5–9 neuvotellaan tehtävien aloittamisesta, ja rivillä 10 ruotsinkielinen aloittaa tehtävän tekemisen sanomalla *joo okej har du någonsin vunnit på något lotteri*.

*Esimerkki 3. Pari 2, tandemtunti 6.*

01 R : hallå  
02 S : hej  
03 R : hej hej  
04 (7.0) ((opiskelijat katsovat papereitaan))  
05 S : alotetaanko me  
06 R : mhm okej  
07 S : joo  
08 R : mm öö (3.0) jag börjar?  
09 S : joo  
10 R : mm okej har du någonsin (.) vunnit på något  
11 lotteri

Näihin kolmeen aloitussekvenssiin ei sisälly kuulumisten kysymistä tai teknisiä ongelmia. Näiden kolmen oppitunnin lisäksi aineistossa on yksi oppitunti, (esimerkki 4, P2T1), jolla ei myöskään kysytä kuulumisia eikä aloitussekvenssin aikana esiinny teknisiä ongelmia. Vuorojen määrä tässä sekvenssissä on kuitenkin yhdeksän (rivit 1–3 ja 8–13), koska molemmat kysyvät, kuuleeko toinen puheen hyvin.

*Esimerkki 4. Pari 2, tandemtunti 1.*

```
01 S : noni moi
02 R : moi moi
03 S : he he he ööm ((katsoo tietokoneen näyttöä))
04 ((molemmat katsovat tietokoneen näyttöä ja
05     papereitaan 10 sekunnin ajan))
06 S : ((puhuu opettajan/it-pedagogin kanssa 6 sekunnin
07     ajan))
08 S : öö kuuletsä nyt kunnolla
09 R : joo minä kuuluu
10 S : [joo okei
11 R : [onko sinä kuuluu
12 S : joo ((nyökkää))
13 R : joo hyvä
```

Aineiston perusteella aloitussekvenssien pituutta yli viiteen vuoroon lisäsi kuulumisten vaihtaminen, tekniset ongelmat ja se, että molemmat kysyivät, kuuleeko pari. Seuraavaksi esitellään aloitussekvenssejä, joihin sisältyi yli viisi vuoroa. Parin 1 yhdeksännellä tandemtunnilla (esimerkki 5) aloitussekvenssissä oli neljätoista vuoroa. Tämä johtui siitä, että opiskelijat vaihtoivat kuulumisiaan tervehdysten ja äänenlaadun varmistamisen lisäksi.

*Esimerkki 5. Pari 1, tandemtunti 9.*

```
01 S : moi
02 R : moi
03 S : kuuluuko hyvin
04 R : joo
05 S : hyvä mitä kuuluu
06 R : se on hyvä mitä sulle kuuluu
07 S : hyvää kuuluu meillä oli hiihtoloma
08 R : joo ((nyökyttelee))
09 S : oliko teillä myös
10 R : joo ((nyökyttelee))
11 S : joo oliko kivaa
12 R : joo oli ((katsoo alas)) ((katsoo pariin))
```

13 S : niin minustakin  
 14 R : hyvä ((katsoo alas))  
 15 S : mennäänpäs vaikka tehtäviin ((katsoo  
 paperiin/tietokoneelle))

Parin 2 neljännen tandemtunnin aloitussekvenssiin (esimerkki 6) sisältyi yhteensä 23 vuoroa. Tämä puolestaan johtui teknisistä ongelmista ja niiden selvittämisestä.

*Esimerkki 6. Pari 2, tandemtunti 4.*

01 R : hej hej  
 02 S : hej (1.3) oota  
 03 R : hör du?  
 04 S : mä en kuule  
 05 R : ((kohottaa kulmiaan)) [nej::  
 06 S : [öö he he  
 07 ((suomenkielinen katsoo tietokoneen näyttöä ja  
 08 ruotsinkielinen katsoo papereitaan 8  
 09 sekunnin ajan))  
 10 R : hör du mig?  
 11 S : mitä sano vielä  
 12 R : hör du mig  
 13 S : oota ((ottaa kuulokkeet pois ja puhuu  
 14 opettajalle/IT-pedagogille 4 sekunnin ajan))  
 15 S : ((laittaa kuulokkeet takaisin)) öö kuu- ((ottaa  
 16 kuulokkeet pois))  
 17 S : Ronja?  
 18 R : ((kuuntelee opettajan ohjeita))  
 19 S : ((puhuu omalle opettajalleen 1 min 32 sekunnin  
 20 ajan))  
 21 S : Ronja? Ronja? Ronja? ei se kuule  
 22 S : ((selvittää teknisiä ongelmia 4 minuutin ja 19  
 23 sekunnin ajan))  
 24 S : Ronja?  
 25 R : mm  
 26 S : kuuletko?  
 27 R : joo  
 28 S : joo ootatko vielä hetken  
 29 R : okei  
 30 S : ((katsoo tietokonetta opettajan/IT-pedagogin  
 31 kanssa 52 sekunnin ajan))  
 32 S : jes nyt toimii  
 33 R : hyvä  
 34 ((opiskelijat puhuvat opettajilleen/  
 35 IT-pedagogeille 8 sekunnin ajan))  
 36 R : okej  
 37 S : hej hehe



## 5.2 Tehtävistä neuvottelemine

Alkutervehdyksen ja varsinaisen tehtävien tekemisen välissä sekä eri tehtävien tekemisen välillä on aineistossa aina lyhyt sekvenssi, jonka aikana opiskelijat neuvottelevat tehtävien aloittamisesta tai seuraavaan tehtävään siirtymisestä. Arkisten ei-institutionaalisten keskustelujen siirtymäsekvensseissä yleensä jollain tavalla päätetään edellinen keskustelunaihe ja siirretetään fokus seuraavaan aiheeseen (Mondada 2006: 118, 126). Edellisen keskustelunaiheen päättäminen voi tapahtua muun muassa yhteenvedolla, hiljaisuuksilla ja dialogipartikkelin *okei* käyttämisellä (West & Garcia 1988: 554–556). Seuraavaan aiheeseen siirtymistä voidaan ilmaista muun muassa sävelkululla, syntaksilla ja vuorojen rakenteilla (Mondada 2006: 118). Dialogipartikkelia *okei* (eng. ‘OK’) on tutkittu paljon ja on todettu, että sitä voidaan siirtymäkohdissa käyttää sekä päättämään edellinen aktiviteetti että aloittamaan uusi aktiviteetti (Jacknick 2011: 24; Beach 1995; Jefferson 1993; Condon 2001). Tämä pätee myös eluokkatandemkeskusteluihin.

Alla olevassa esimerkissä 7 alkutervehdykset ja kuulumisten vaihtaminen loppuvat rivillä 3, ja samalla rivillä suomenkielinen siirtyy tehtävistä neuvotteluun pitämällä ensin lyhyen tauon. Sen jälkeen hän käyttää dialogipartikkelia *okei* päättääkseen edellisen aiheen ja ilmaistaakseen siirtyvänsä seuraavaan aiheeseen. Tämän jälkeen opiskelija pitää jälleen lyhyen tauon ja kysyy sitten pariltaan *käydäänkö aluksi suomeks näitä läpi*. Sekvenssi, jonka aikana neuvotellaan tehtäviin siirtymisestä ja niiden tekemisestä tapahtuu riveillä 3–9. Riveillä 9–10 neuvottelusekvenssi päättyy, kun molemmat katsovat papereihinsa ja suomenkielinen sanoo *okei he he joo* merkiksi, että tehtävistä neuvottelu on nyt päättynyt. Rivillä 10 suomenkielinen aloittaa tehtävien tekemisen kysymällä pariltaan *millanen sun perhe on*.

### *Esimerkki 7. Pari 1, tandemtunti 1.*

- 01 S : hyvää kuuluu (.) vähän jännittää he he  
02 R : joo he he he  
03 S : mutta ei se pahasti (1.0) okei (2.0) käydäänkö  
04 aluksi (.) suomeks näitä läpi?  
05 R : joo ((nyökkää)) ((kääntää katseen paperiin))  
06 S : joo ((katsoo paperia)) (2.0) ja onko sulla  
07 jotain kysymyksiä siellä (.) tai tämmöstä

08 lappua? ((näyttää tehtäväpaperia))  
 09 R : joo ((nyökkää)) ((katsoo paperiin))  
 10 S : okei he he joo ((katsoo paperiin)) millanen  
 11 sun perhe on?  
 12 R : öö minun perheeni on minä ja äiti ja veli

Siirtymiä alkutervehdyksistä tehtävistä neuvotteluun edelsi usein tauko tai dialogipartikkeli *okei*. Myös neuvottelusekvenssin ja tehtävän tekemisen välissä katsottiin usein tehtäväpaperiin tai käytettiin dialogipartikkeleita *okei* tai *joo* tai empimisääntelyä *öö* tai *mm*. Alla olevassa esimerkissä 8 rivillä 5 ruotsinkielinen opiskelija päättää sekvenssin, jossa selvitetään teknisiä ongelmia sanomalla *okei* ja kysyy rivillä 7, onko pari valmis aloittamaan tehtävät. Suomenkielinen puolestaan ei ole vielä ruotsinkielisen sanoessa *okei* hahmottanut, että pari on siirtymässä tehtävien tekemiseen ja tervehtii pariaan rivillä 6. Pari ei vastaa tähän, koska on jo siirtynyt tehtävistä neuvottelemiseen. Neuvottelusekvenssi tapahtuu riveillä 7–10, ja tehtävien tekeminen alkaa rivillä 11.

*Esimerkki 8. Pari 2, tandemtunti 4.*

01 S : jes nyt toimii  
 02 R : hyvä  
 03 R : ((opiskelijat puhuvat opettajilleen/  
 04 IT-pedagogeille 8 sekunnin ajan))  
 05 R : okej  
 06 S : hej he he  
 07 R : redo?  
 08 S : joo  
 09 R : mm i nummer ett öö jag ska jag börja läsa?  
 10 S : joo  
 11 R : mm öö norden är namnet på området i norra europa

Esimerkissä 9 neuvottelusekvenssi alkaa heti alkutervehdysten jälkeen rivillä 6 eikä sisällä dialogipartikkeleita eikä empimisääntelyä. Tehtäviin siirtymistä ilmaisee katseiden siirtäminen tehtäväpaperiin riveillä 4–5. Tehtävien tekeminen alkaa rivillä 11.

*Esimerkki 9. Pari 2, tandemtunti 6.*

01 R : hallå  
 02 S : hej  
 03 R : hej hej  
 04 ((opiskelijat katsovat papereitaan seitsemän

05                sekunnin ajan))  
 06 S : alotetaanko me  
 07 R : mhm okej  
 08 S : joo  
 09 R : mm öö (3.0) jag börjar?  
 10 S : joo  
 11 R : mm okej har du någonsin (.) vunnit på något  
 12                lotteri

Tehtävästä toiseen siirtymäsekvenssit olivat yleensä lyhyitä. Esimerkissä 10 edellinen tehtävä päättyy riveillä 1–2. Rivillä 3 suomenkielinen sanoo *hyvä okei* päättääkseen tehtävän tekemisen ja siirtyäkseen seuraavaan tehtävään. Sanomalla *kesätyö* rivillä 3 hän viittaa seuraavan tehtävän otsikkoon. Riveillä 4–5 opiskelijat lukevat tehtäväpaperin ohjeita ja rivillä 6 suomenkielinen aloittaa tehtävän tekemisen kysymällä pariltaan *olitko viime kesänä kesätyössä*.

*Esimerkki 10. Pari 1, tandemtunti 3.*

01 R : kuudes kahdettatoista                [on itsenäisyyspäivä  
 02 S :    [joo hyvä kyllä kyllä  
 03 S : hyvä okei: ((rykii)) kesätyö  
 04 ((opiskelijat katsovat tehtäväpapereitaan 5 sekunnin  
 05                ajan))  
 06 S : olitko viime kesänä kesätyössä?

Siirtymäsekvenssien pituuteen vaikuttaa muun muassa se, että kohdekielen oppija ei ole ymmärtänyt, mitä tehtävässä pitää tehdä, jolloin äidinkielen selittää tehtävänannon parilleen. Esimerkissä 11 suomenkielinen aloittaa tehtävän tekemisen rivillä 5. Rivillä 7 ilmenee, että ruotsinkielinen ei ole ymmärtänyt tehtävänantoa, ja riveillä 7–17 opiskelijat keskustelevat tehtävän tekemisestä.

*Esimerkki 11. Pari 2, tandemtunti 6.*

01 S : ööm (4.0) eli nää pitää suomentaa  
 02 R : joo  
 03 S : mm mä varmaan alotan vai  
 04 R : mm  
 05 S : öö tänään on kolmaskymmenes yhdeksätoista  
 06                kaksituhattaseitsemäntoista  
 07 R : okei onko minä öö  
 08 S : öö  
 09 R : öö (3.0) ska jag säga samma sak onko minä ööm  
 10 S : sanotko sä saman  
 11 R : ja mm  
 12 S : joo sano tehään neljä ekaa sillee että molemmat  
 13                sanoo ja sitte sen jälkeen vaik  
 14                [vuorotellen vai?  
 15 R :                [aa okei mm okei öö

16 S : ehkä?  
 17 R : mm joo öö tänään öö tänää on (3.0) kolme (.)  
 18 kymmen-  
 19 S : kolmaskymmenes

### 5.3 Tehtävien tekeminen

Aluksi tässä kappaleessa tarkastellaan, mitä elementtejä tehtävientekemissekvensseihin kuuluu. Sen jälkeen käsitellään tehtävien tekemisen lomassa tapahtuvia spontaaneja keskusteluja sekä muita tapoja, joilla opiskelijat luovat ja vahvistavat sosiaalisia suhteita pariinsa.

Sekvenssit, joiden aikana opiskelijat tekevät tehtäväpaperin tehtäviä, koostuvat enimmäkseen tehtävien tekemisestä, jonka tavoitteena on enemmänkin tehtävien loppuun saattaminen kuin merkitysten ja ajatusten välittäminen parille. Eluokkatandemkeskustelulle on tyypillistä sekä koodinvaihto että tehtävien tekemiseen liittyvän keskustelun keskeytyminen. Yksi syy keskustelun keskeytymiselle on parin auttaminen sanojen ja ilmausten kääntämisessä. Esimerkissä 12 rivillä 10 ruotsinkielinen vaihtaa koodia suomesta ruotsiin, kun hän ei tiedä sanan *hälsokunskap* suomenkielistä vastinetta. Rivillä 17 opiskelijat ovat päässeet yhteisymmärrykseen sanan käännöksestä, ja rivillä 17 he jatkavat tehtävien tekemistä.

#### *Esimerkki 12. Pari 1, tandemtunti 1.*

01 S : [mikä on sun lempi kouluaine  
 02 R : [mm  
 03 R : ((katsoo ylös päin)) (4.0) (( katsoo pariin))  
 04 ehkä ((katsoo alas)) (2.0) en mä tiiä[he he  
 05 he  
 06 S : [he he  
 07 S : en mäkään kylä tiiä mikä mun  
 08 R : ehkä: liikunta  
 09 S : joo  
 10 R : tai öö (3.0) hälsokunskap jag vet inte vad det  
 11 [är på finska  
 12 S : [öö oota yhteiskuntaoppi? vai  
 13 terveystieto  
 14 R : joo terveystieto ehkä  
 15 S : terveystieto  
 16 R : joo

17 S : kyllä se on se joo mun lempi kouluaine on ehkä  
18 (1.0) enkku englanti

Sanojen käännösten pohtimisen lisäksi tehtävien keskustelut keskeytyvät, kun ruotsinkieliset opiskelijat huolehtivat, että heidän parinsa ymmärtää heidän puhettaan. Esimerkissä 13 ruotsinkielinen opiskelija kysyy rivillä 4, ymmärtääkö suomenkielinen, ja rivillä 7 tehtävien tekeminen jatkuu taas normaalisti.

*Esimerkki 13. Pari 1, tandemtunti 1.*

01 R : ja öö mitt bästa reseminne öö när jag va ti  
02 london med min moster för två år sen  
03 S : mhm okei  
04 R : ymmärrätkö?  
05 S : ymmärrän  
06 R : joo hyvä  
07 S : ööm min bästa reseminne är

Näitä tapauksia on aineistossa yhteensä 8 kappaletta. Kuudessa tapauksessa kahdeksasta ruotsinkielinen vaihtaa koodia suomeen kysyäkseen, ymmärtääkö pari. Pari vastaa myös suomeksi ja kieli vaihdetaan taas ruotsiin. Yhdessä tapauksessa ruotsinkielinen kysyy ruotsiksi, ja yhdessä tapauksessa ruotsinkielinen opiskelija kysyy sekä ruotsiksi että suomeksi.

Monissa tapauksissa opiskelijat keskeyttävät keskustelun, kun he eivät ymmärrä pariaan. Tämä tapahtuu joko sanomalla se suoraan, kuten alla olevassa esimerkissä 12 rivillä 3, tai toistamalla sanan, jota he eivät ymmärrä, nousevalla intonaatiolla kuten esimerkissä 15 rivillä 3. Parin hiljaisuus ja responssin puute kielii monesti myös siitä, ettei pari ole ymmärtänyt äidinkiellisen puhetta.

*Esimerkki 14. Pari 1, tandemtunti 1.*

01 R : känner du någon som har det där yrket eller  
02 som jobbar som det där  
03 S : en ymmärtäny he he he hih

*Esimerkki 15. Pari 2, tandemtunti 1.*

01 R : öö mina dåliga sidor öö jag kan vara ganska rett-  
02 retlig öö  
03 S : retlig?

Tehtävien tekeminen keskeytyy myös, kun opiskelijat korjaavat pariaan, opiskelijat korjaavat itse omaa puhettaan tai kysyvät pariltaan oikeaa sanaa tai muotoa. Kaikkien keskeytysten jälkeen keskustelut jatkuvat kuitenkin sujuvasti. Esimerkin 16 tehtävässä opiskelijoiden tuli kertoa muun muassa kesätöidensä hyvistä ja huonoista puolista. Rivillä 2 ruotsinkielinen korjaa omaa puhettaan. Suomenkielinen ei reagoi korjaukseen mitenkään, vaan jatkaa tehtävän tekemistä kertomalla oman kesätyönsä huonoista puolista.

*Esimerkki 16. Pari 2, tandemtunti 7.*

```

01 R : uimakoulun hyvä puolet ovat hyvä palkka ja: on
02      hauska työskentel- työskennellä lasten
03      kanssa
04 S : joo (.) öö työssä niin mukavaa ei ollut
05      loppusiivoaminen koska (.) meiän piti
06      tyhjentää sellanen likavesiastia ja se oli
07      vähän hankalaa ja hais pahalle

```

Esimerkissä 17 keskustelu keskeytyy rivillä 3, kun suomenkielinen ei ymmärrä sanaa *världsberömd*. Rivillä 3 suomenkielinen katsoo tehtäväpaperiaan, minkä ruotsinkielinen tulkitsee niin, ettei pari ymmärrä jotakin sanaa. Rivillä 4 ruotsinkielinen olettaa, että kyse oli sanasta *världsberömd* ja alkaa kääntää sitä englanniksi ‘famous’, mutta rivillä 5 suomenkielinen sanoo samaan aikaan *niih* eikä kuule parin käännöstä. Riveillä 6–7 suomenkielinen kysyy pariltaan, mitä *världsberömd* tarkoittaa, ja saa käännöksen sille rivillä 8. Rivillä 9 suomenkielinen ilmaisee ymmärtäneensä sanan sanomalla *aa joo* ja jatkaa tehtävän tekemistä tavalliseen tapaan rivillä 11 ensin pohtien, onko käynyt jonkin maailmankuulun artistin konsertissa ja sitten vastaamalla *nej* rivillä 12. Keskustelu jatkuu suomenkielisen kertomalla, että hän on käynyt Robinin konsertissa, ja ruotsinkielinen kertoo menevänsä Ed Sheeranin konserttiin kesällä.

*Esimerkki 17. Pari 2, tandemtunti 6.*

```

01 R : öö (1.0) har du någonsin varit på en världsberömd
02      artists konsert
03 S : ((katsoo tehtäväpaperia)) (5.0)
04 R : världsberömd (1.0) [feim- joo
05 S : [niih

```

06 S : (5.0) ((katsoo tehtäväpaperia)) mitä se on  
 07               suomeks världs-  
 08 R : no famous  
 09 S : aa joo  
 10 R : mm  
 11 S : (katsoo pois parista mielteliäänä)) (5.0)  
 12               ((katsoo pariin)) ne:j  
 13 R : nä okej  
 14 S : nej  
 15 R : mm  
 16 S : robin och  
 17 R : ja okej ((nyökyttelee))  
 18 S : joo (4.0) har du någonsin varit på en  
 19               världsberömd artists konsert  
 20 R : öö nej men jag ska i sommar på ed ↑sheeran

Koska kielten oppitunneilla kohdekielen käyttö on paitsi oppitunnin tavoite, on kohdekieli myös kommunikaation väline. Tästä syystä kielten oppitunneilla tapahtuvalla vuorovaikutuksella on kolme eri tarkoitusta. Ensimmäinen niistä on organisatoristen käytännön asioiden neuvottelu oppitunnilla, toinen on luonnollisesti kohdekielen harjoittelu, eli tehtävien tekeminen, ja kolmas tarkoitus kielen käytölle kumpuaa sosiaalisista tavoitteista. (Jacknick 2011: 21; Ellis 1984: 102–127.) Vuorovaikutuksen tavoitteiden mukaisesti opiskelijoiden taipumus korjata pariaan vaihtelee. Jacknick (2011) huomauttaa, että kommunikoidessa kohdekielellä osallistujien tulisi olla suuntautuneita samaa tavoitetta kohti. Kun tavoitteena on merkityksen, ajatusten ja kokemusten välittäminen, kuten luokkatandemkeskusteluissa monesti on, ei kielellisiä muotoja juurikaan korjata. (Jacknick 2011: 21; Ligbown & Spada 2006: 32; Seedhouse 2004: 149.)

Tämänkin tutkielman aineistossa näkyy, että tilanteissa, joissa ymmärrys ja informaation välittäminen on keskiössä, kielellisiä muotoja korjataan ainoastaan, kun virheelliset muodot vaikeuttavat ymmärtämistä. Tehtävissä, joissa erityisesti painotetaan sitä, että äidinkielen täytyy huolehtia, että pari ääntää tietyt sanat ja äänteet oikein tai taivuttaa verbit tai lukusanat oikein, opiskelijat suuntautuvat tätä tavoitetta kohti ja huolehtivat tunnollisesti parin puheen korjaamisesta.

Esimerkissä 18 ruotsinkielinen korjaa suomenkielistä rivillä 2, kun suomenkielinen viittaa Ruotsiin maana, jossa voisi kuvitella asuvansa, sanalla *svenska* (suom. ruotsin

kieli) sanan *sverige* (suom. Ruotsi) sijasta, koska virhe haittaa ymmärtämistä. Esimerkissä 19 puolestaan ruotsinkielisen opiskelijan on tarkoitus harjoitella suomen lukusanojen taivuttamista. Suomenkielisen tehtävänä on varmistaa, että lukusanat taivutetaan oikein. Rivin 1 virheellinen muoto *kuusituhatta* ei haittaa ymmärtämistä, mutta koska suomenkielisen tehtävä on varmistaa, että muodot menevät oikein, hän korjaa pariaan rivillä 2.

*Esimerkki 18. Pari 1, tandemtunti 1.*

```
01 S : ett land där jag kunde bo (3.0) svenska?  
02 R : sverige  
03 S : j(h)o(h)o sverige
```

*Esimerkki 19. Pari 2, tandemtunti 6.*

```
01 R : öö maailmassa puhutaan noin kuusituhatta kieltä  
02 S : kuutta  
03 R : kuutta? kuutta okei mm
```

Seuraavaksi tarkastellaan opiskelijoiden ja opettajan välistä vuorovaikutusta eluokkatandemoppitunneilla. Koska luokkatandem ja eluokkatandem ovat opiskelijakeskeisiä oppimismetodeja, ei oppitunneilla tavallisesti esiinny opettajajohtoista koko luokan opetusta (Elo & Pörn 2018: 2). Eluokkatandemtunnilla opiskelijat kommunikoivat lähes ainoastaan tandemparinsa kanssa, opettaja on kuitenkin läsnä luokassa ja hänellä on tärkeä rooli valmentajana ja kieliasantuntijana (ks. 2.2 *Tandem käytännössä*). Aloitusekvensseissä opiskelijat puhuvat opettajan, IT-pedagogien tai tutkijoiden kanssa teknisistä asioista. Tehtävien tekemisen lomassa opiskelijat kääntyvät opettajan puoleen käytännön asioissa. Toinen tilanne, jossa opiskelijat kääntyvät opettajan puoleen, on sanojen käännösten tarkistaminen opettajalta.



*Taulukko 4a. Vuorovaikutus opettajan kanssa tehtäviä tehdessä. Pari 1.*

	Pari 1		
	Käytännön asioita	Sanojen kääntäminen	Yhteensä
Tunti 1	S 1, R 1	0	2
Tunti 3	0	S 1, R1	2
Tunti 9	0	R 1	1
Tunti 10	0	0	0

*Taulukko 4b. Vuorovaikutus opettajan kanssa tehtäviä tehdessä. Pari 2.*

	Pari 2		
	Käytännön asioita	Sanojen kääntäminen	Yhteensä
Tunti 1	R 1	R 1	2
Tunti 4	0	1	1
Tunti 6	0	0	0
Tunti 7	0	0	0

Ainoat kerrat, kun opiskelijat puhuivat opettajan kanssa käytännön asioista, liittyvät Alias-korttien puuttumiseen. Parin 1 ensimmäisellä tandemtunnilla sekä ruotsinkielinen että suomenkielinen opiskelija pyysivät Alias-kortteja tai saivat ne opettajaltaan opettajan aloitteesta, mikä johti vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Myös Parin 2 ensimmäisellä tandemtunnilla ruotsinkielinen pyytää opettajaltaan Alias-kortit.

Opiskelijat eivät juurikaan pyydä opettajalta apua sanojen kääntämiseen, vaan pyrkivät kääntämään vieraat sanat parinsa kanssa. Yhteensä kahdeksalla oppitunnilla

opiskelijat konsultoivat opettajaa vain neljä kertaa. Parin 2 neljännellä tandemtunnilla opettaja oli seuraamassa opiskelijoiden keskustelua Skypen kautta ja tarjosi apuaan kuullessaan opiskelijoiden pohtivan jotakin sanaa. Tässäkään tapauksessa opiskelijat eivät siis itse pyytäneet apua opettajalta, vaan opettaja sattui olemaan paikalla virtuaalisesti ja tarjosi apuaan.

#### 5.4 Autenttiset keskustelut ja sosiaalisten suhteiden rakentaminen

Seuraavaksi tarkastellaan opiskelijoiden spontaaneja autenttisia keskusteluja tehtävien tekemisen lomassa. Seuraavien esimerkkien tehtävässä opiskelijoiden oli määrä tutustua tandempariinsa valmiiden kysymysten avulla. Esimerkissä 20 opiskelijat kertovat toisilleen lukioistaan. Se on tyypillinen keskustelu, jossa spontaania keskustelua ei synny, mutta keskustelua voitaisiin useiden autenttisen oppimisen määritelmien mukaan pitää autenttisena. Tässä tutkielmassa seuraavanlaista keskustelua ei ole kuitenkaan määriteltä autenttiseksi, koska halusin keskittyä spontaaneihin, tehtävänannosta poikkeaviin sekvensseihin. Vaikka esimerkin 20 keskustelussa opiskelijat kertovat omasta elämästään ja kokemuksistaan, he tekevät sen, koska eluokkatandemkeskustelun institutionaalisuus vaatii sitä heiltä.

##### *Esimerkki 20. Pari 1, tandemtunti 1.*

```
01 S : minkälainen teidän lukio on
02 R : öömm meidän lukiomme on aika pieni
03 S : joo
04 R : ja se on aika: vanha
05 S : okei montako [opp- oppilasta (.) [tiedätkö
06 R : [mutta: [öö
07 S : montako oppilasta siellä on
08 R : noin sata:
09 S : okei (1.0) meillä on ehkä sata viiskyt ei [ei oo
10 R : [joo
11 S : niinkään paljoo mutta aika pieni on meiänkin
12 lukio
```

Osa eluokkatandemtehtävien tekemisestä syntyvästä kommunikaatiosta on niin sanotusti epäautenttista, eli sen tarkoituksena on ainoastaan harjoitella kohdekieltä, eivätkä opiskelijat välitä tietoa tai omia ajatuksiaan tandemparilleen. Esimerkin 21

*Esimerkki 21. Pari 1, tandemtunti 9.*

Välillä tämä niin sanottu epäautenttinen vuorovaikutus kuitenkin keskeytyy, kun osa tehtävistä herättää spontaania keskustelua opiskelijoiden välillä ja saa heidät esittämään lisäkysymyksiä parilleen tehtävien valmiiden ohjeiden ulkopuolelta. Näiden spontaanien keskustelujen tarkoituksena on nimenomaan välittää ajatuksia ja tietoa keskustelukumppanille. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin näitä spontaaneja sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen tähtääviä sekvenssejä. Nämä ovat tärkeitä, sillä kuten Karjalainen (2011: 6) toteaa Bechtel (2003) ajatuksiin viitaten interkulttuurallinen oppiminen tapahtuu parhaiten, kun tandemparin muodostavilla opiskelijoilla on samoja mielenkiinnon kohteita, joista he voivat keskustella ja joita he voivat peilata omaa taustaansa vasten.

46

tehtävän suorittamiseen. Rivillä 16 matkailuaiheinen kysymys herättää spontaania keskustelua tandemparien välillä. Rivillä 23 suomenkielinen kysyy, onko ruotsinkielinen koskaan käynyt Thaimaassa ja rivillä 27 suomenkielinen kertoo käyneensä Yhdysvalloissa, kun ruotsinkielinen kertoo haluavansa matkustaa sinne.

*Esimerkki 22. Pari 1, tandemtunti 1.*

01 S : mun lempi kouluaine on ehkä (1.0) enkku englantia  
02 R : ja-a  
03 S : mutta en mä tii:ä kaikki on iha kivoja mutta  
04 matikka on niin vaikeeta että en tykkää  
05 [siitä he he he  
06 R : [JOO  
07 S : ja ruot-  
08 R : luetko: luetko pitkä mati- [matematiikka  
09 S : [joo luen  
10 R : [joo minäkin  
11 S : [ja se on ihan hirveän vaikeet mun mielestä  
12 R : joo he he (2.0) mä mä mä myös tykkään englantia  
13 [mutta saamme tosi paljon läksyä  
14 S : [joo  
15 S : joo: meilläkin tulee paljon läksyy enkusta mutta  
16 ruotsi ruotsi on kivaa mut se on vaikeeta he  
17 he  
18 R : joo sama suomesta  
19 S : nii:  
20 R : ööm sinne haluaisin matkustaa ehkä [thaimaan he  
21 he  
22 S : [mm  
23 S : ootko ikinä käyny siellä ennen  
24 R : ei  
25 S : joo  
26 R : tai yhdysvalloi  
27 S : joo mä olin viime kesänä siellä  
28 R : aa  
29 S : yhdysvalloissa (.) se oli kivaa  
30 R : joo  
31 S : onko jotain lapsuusmuistoja jääny mieleen

Nämä niin sanotut autenttiset, spontaanit keskustelut eivät kuitenkaan ole pitkiä ja yllä esitelty esimerkki sisältää muuhun aineistoon nähden poikkeuksellisen paljon spontaania keskustelua. Kyseisessä tehtävässä, joka on sekä parin 1 että parin 2 kurssin ensimmäisellä tunnilla, suurimpaan osaan vuoroista vastataan minimipalautteella ja sen jälkeen kerrottiin oma kantansa kyseessä olevaan tehtäväpaperin kohtaan. Esimerkissä 23 opiskelijat reagoivat minimipalautteella toisen opiskelijan vuoroihin riveillä 2, 11 ja 18.

*Esimerkki 23. Pari 1, tandemtunti 1.*

01 R : mun lempiruokani on (.) mm hh. ehkä lohi  
02 S : joo  
03 R : tai (1.0) joo (1.0)mitä sun lempi ruoka on?  
05 S : öömm (1.0) mun lempi ruoka on (1.0) mikäköhän  
06           mun lempiruoka on hmm  
07 R : he he  
08 S : en t(h)iiä tykkään kyllä melkein kaikesta  
09           ruuasta mutta mun lempiruoka on ehkä (2.0)  
10           kanasalaatti  
11 R : joo ((katsoo paperiin))  
12 S : ((katsoo paperiin))  
13 R : mm  
14 S : mikä on sun lempi kouluaine  
15 R : ehkä (.) en mä tiiä  
16 S : en mäkään tiiä mikä mun  
17 R : ehkä liikunta  
18 S : joo

Tehtävien ulkopuolella tapahtuvia spontaaneja keskusteluja on aineiston tunneilla hyvin vähän. Parilla 1 on niitä huomattavasti enemmän kuin parilla 2. Taulukossa 5 esitellään spontaanien autenttisten keskustelujen määrää aineistossa.

*Taulukko 5. Autenttisten keskustelujen määrä aineistossa*

	Pari 1		Pari 2
Tunti 1	4	Tunti 1	1
Tunti 3	1	Tunti 4	0
Tunti 9	3	Tunti 6	0
Tunti 10	2	Tunti 7	0

Parin 1 ensimmäisellä tandemtunnilla esiintyvät lyhyet spontaanit keskustelut tapahtuvat kaikki ensimmäisen tehtävän aikana. Parin 1 kolmannella tandemtunnilla on vain yksi spontaani keskustelu. Sekin tapahtuu tehtävän aikana, jossa opiskelijoiden pitää kertoa omista kesätöistään. Tämänkaltaiset tehtävät, joissa kerrotaan omista kokemuksista, luovat lähtökohtaisesti enemmän mahdollisuuksia autenttiselle

oppimiselle (Elo & Pörn 2018: 8). Useissa tehtävissä, joissa opiskelijoiden on tarkoitus haastatella pariaan ja kertoa omista kokemuksistaan annettujen kysymysten avulla, parin kertomuksiin kuitenkin reagoidaan minimipalautteella.

Parin 1 yhdeksännellä tandemtunnilla jälleen tehtävät, joissa pitää kertoa omista kokemuksistaan ja mielipiteistään, synnyttävät spontaania keskustelua. Kaikki kolme spontaania keskustelua tapahtuvat kuitenkin eri tehtävien yhteydessä. Kolmannella oppitunnilla tehtävässä, jossa opiskelijoiden on määrä keskustella kesätöistään, opiskelijat innostuvat vertailemaan kokemuksiaan kuudentoista vuoron verran, sillä he olivat olleet samalla alalla kesätöissä. Yhdeksännellä oppitunnilla spontaanit keskustelut tapahtuvat myös tehtävien yhteydessä, joissa pitää kertoa omista kokemuksistaan tai mielipiteistään. Parin 1 kymmenennellä tandemtunnilla on kaksi lyhyttä spontaania keskustelua. Toinen tapahtuu tehtävän yhteydessä, jossa opiskelijoiden pitää keskustella omista ammattihaaveistaan. Toinen keskustelu tapahtuu tehtävän yhteydessä, joka ei juurikaan tarjoa edellytyksiä autenttiselle vuorovaikutukselle. Kun tehtävässä mainitaan ruotsalainen kaupunki, jossa toisella opiskelijalla on sukulaisia, opiskelija innostuu kertomaan tästä parilleen.

Parin 2 tunneilla puolestaan ei ole juurikaan tämän tutkielman määritelmän mukaisia autenttisia keskusteluja. Parin 2 ainoa autenttinen keskustelu syntyy tehtävän yhteydessä, jossa opiskelijat saavat kertoa omista kokemuksistaan tutustuakseen pariinsa. Tehtävän yhteydessä suomenkielinen viittaa Snapchat-sovelluksessa jakamaansa kuvaan tai videoon. Vaikka parin 2 opiskelijoiden välille ei syntynyt autenttisia keskusteluja, on parin 2 oppitunneilla tehtäviä, jotka olisivat mahdollistaneet omien kokemusten ja mielipiteiden kertomisen ja autenttisten keskustelujen syntymisen. Autenttisten keskustelujen puuttuminen voi johtua monesta tekijästä, esimerkiksi opiskelijoiden persoonasta tai siitä, että he eivät ehtineet tekemään yhtä paljon autenttisen kommunikaation mahdollistavia tehtäviä kuin pari 1.

Sen lisäksi että opiskelijat esittävät spontaaneja jatkokysymyksiä tandemparilleen, he myös rakentavat sosiaalisia suhteita osoittamalla olevansa esimerkiksi voimakkaasti samaa mieltä parinsa kanssa. Alla olevassa esimerkissä 24 ruotsinkielinen kertoo

pelkäävänsä hämähäkkejä. Riveillä 3 ja 5 suomenkielinen osoittaa vahvaa hyväksyntää korottamalla ääntään sanoessaan *sama* ja toteamalla hämähäkkien olevan ällöttäviä.

*Esimerkki 24. Pari 1, tandemtunti 1.*

```
01 S : pelkäätkö sä jotain asioita
02 R : ehkä: hämähäkkejä
03 S : joo SAMA ((kohottaa kulmiaan))
04 R : [he he
05 S : [samoin hyi että ne on ällöttäviä
```

Myös esimerkissä 22 rivillä 6 ruotsinkielinen osoittaa vahvaa hyväksyntää sanomalla *joo* korottaen ääntään, kun suomenkielinen sanoo matematiikan olevan vaikeaa. Sen lisäksi että opiskelijat osoittavat vahvaa hyväksyntää, he myös osoittavat yllättyneisyyttä esimerkiksi tunteita ilmaisevalla interjektiolla *oj*, painottamalla partikkelia *aijaa* tai kysymällä nousevalla intonaatiolla *oikeesti*. Myös ihastuneisuutta ilmaistaan aineistossa käyttämällä oletettavasti englannista omaksuttua interjektiota “aww” [ooo] (nasaalisesti äännettynä) (suom. oi, voi) hymyillen, kun pari näyttää kuvaa sukulaislapsestaan.

Esimerkissä 25 rivillä 4 suomenkielinen kertoo paikkakunnallaan satavan lunta. Ruotsinkielinen yllättyy tästä ja rivillä 5 ilmaisee yllättyneisyyttään sanomalla *oj* ja lausumalla sen korkeammalta kuin tavallisesti. Esimerkissä 26 opiskelijat keskustelevat kesätöidensä palkoista. Kun ruotsinkielinen kertoo saaneensa palkkaa 12 euroa tunnilta, suomenkielinen yllättyy ja ilmaisee tätä kysymällä *oikeesti* nousevalla intonaatiolla rivillä 4. Lausuman yllättyneisyyttä korostaa myös se, että opiskelija painottaa sanan ensimmäistä tavua.

*Esimerkki 25. Pari 1, tandemtunti 3.*

```
01 R : okej i (-) ede(2.0) mulet o de e ganska kallt
02      bara några plusgrader kanske ett två tre o
03      så (.) joo
04 S : i (-) de snöar he he
05 R : ((kohottaa kulmiaan)) ↑oj
```

*Esimerkki 26. Pari 1, tandemtunti 3.*

```
01 S : oliko palkka hyvä
02 R : joo se on tosi hyvä mä sain öö (2.0) kaksitoista
```

03                    euroa tunnissa  
 04 S : ((kohottaa kulmiaan)) oikeesti? se on  
 05                    [tosi hyvä oikeesti] se on ihan älyttömän  
 06                    hyvä palkka  
 07 R :                [joo se on tosi joo]

Vaikka opiskelijat osoittavat äänenpainolla ja sävelkululla hyväksyntää ja samanmielisyyttä asioissa, he eivät juuri ollenkaan ilmaise erimielisyyttä ja negatiivisia tunteita. Esimerkissä 16 ruotsinkielinen käyttää rivillä 16 painokkaasti oletettavasti englannin kielestä omaksuttua inhoa ilmaisevaa interjektiota *eww* [iuuu] (suom. 'hyi'), kun suomenkielinen kertoo pitäneensä käärmettä hartioillaan. Koska käärmeiden pelkääminen ja inhoaminen on yleistä ja sosiaalisesti hyväksyttävää, ruotsinkielinen uskalsi luultavasti ilmaista inhonsa käärmeitä kohtaan.

*Esimerkki 27. Pari 2, tandemtunti 6.*

01 R : okej men öö har du någonsin sett en orm  
 02 S : ((katsoo tehtäväpaperia ja miettii 4 sekunnin  
 03                    ajan)) o- o-  
 04 R : käärme  
 05 S : aa jaa öö(1.0) mmm mikä on mun kummilla on  
 07                    käärmeitä  
 08 R : kummilla?  
 09 S : kummi öö  
 10 R : he he  
 11 S : oota ((etsii sanaa puhelimeltaan)) (8.0) gudmo-?  
 12                    ((näyttää puhelimen näyttöä))  
 13 R : jaa okej gudmor mm  
 14 S : se en osaa selittää ruotsiks mutta se meni  
 15                    niinku täältä ((osoittaa hartioitaan))  
 16 R : okej aa:: eewww mm okej  
 17 S : har du någonsin sett en orm  
 18 R : jo flera gånger öö vid djurparker vet du vad  
 19                    djurpark är

Opiskelijat ovat harvoin eri mieltä tai eivät ainakaan näyttäneet sitä kovin vahvasti. Aineistossa oli hyvin vähän kohtia, joissa opiskelijat olivat eri mieltä. Esimerkissä 28 ruotsinkielinen luuli, että *danmark* on suomeksi *Saksa*, ja suomenkielinen tiesi sen olevan *Tanska*. Rivillä 4 ruotsinkielinen päättäväisesti toteaa, että *danmark* ei ole *Tanska*. Koska ruotsinkielinen on kieliasiantuntijan roolissa ja oletettavasti molemmat osapuolet haluavat säilyttää sujuvan ja mukavan yhteistyön, uskoo suomenkielinen ruotsinkielistä rivillä 7 todetessaan *ei oho he he*, vaikka hän on rivillä 5 vielä epäillyt ruotsinkielistä. Riveillä 8–10 molemmat etsivät käännöksen sanakirjasta ja toteavat



*danmarkin* käännöksen sittenkin olevan *Tanska*. Riveillä 12–17 ruotsinkielinen vielä selvittää itselleen, mitä *Saksa* on ruotsiksi. Tämän jälkeen opiskelijat jatkavat tehtävän tekemistä rivillä 18.

*Esimerkki 28. Pari 2, tandemtunti 4.*

01 R : joo sitten norja ja [ruotsi [suomi ja danmark?  
02                   öö  
02 S :   [joo                   [joo  
03 S : tanska  
04 R : tanska ei tanska?  
05 S : ei?  
06 R : ei he he he  
07 S : ei oho he he  
08 R : danmark öö hetkinen  
09 S : on tanska danmark  
10 R : danmark joo tanska  
11 S : joo-o  
12 R : mutta minä öö öömm mikä on öö saksa  
13 S : öö  
14 R : ja trodde de var saksa  
15 S : saksa  
16 R : [joo tyskland  
17 S : [joo joo  
18 R : mm joo tanska ja sitten åland ahvenmaa?  
19 S : ahvenanmaa

Tutkielman aineiston oppitunneilla opiskelijat myös nauravat paljon. Naurulla on eri syitä ja funktioita, kuten hermostuneisuus, vitsailu ja parin tai puhujan omien kasvojen suojaaminen. Nauru on fysiologinen, psykologinen ja sosiaalinen prosessi, johon vaikuttavat useat tekijät (Glenn 2003: 26). Koska nauru on hyvin moniulotteinen ilmiö, seuraavaksi esitellään aineiston keskusteluissa esiintyviä naurusekvenssejä lyhyesti.

Esimerkeissä 29 ja 30 opiskelijat vitsailevat ja nauravat yhdessä. Esimerkissä 29 harjoitellaan ruotsin verbien taivutusta kysymällä parilta kysymyksiä. Rivillä 1 ruotsinkielinen kysyy, onko suomenkielinen koskaan luntannut kokeessa. Rivillä 3 suomenkielinen vastaa *kanske* (suom. 'ehkä') venyttämällä ensimmäistä vokaalia. Rivillä 4 ruotsinkielinen alkaa nauraa sille, että suomenkielinen on *ehkä* luntannut kokeessa, ja toistaa vielä *kanske* nauraessaan, luultavasti spesifioidakseen, että nauraa juuri sille. Rivillä 5 suomenkielinen nauraa myös.

*Esimerkki 29. Pari 2, tandemtunti 6.*

01 R : nä ei ei har du någonsin fuskat på ett prov  
02 S : ((katsoo ylös 4 sekunnin ajan)) ((katsoo pariaan  
03 ja kurtistaa kulmiaan))  
02 R : vet du va==  
03 S : =kan:ske?  
04 R : he he kanske?  
05 S : he he he he

Esimerkissä 30 opiskelijat kirjoittavat yhdessä työhakemusta, johon tulee kirjoittaa, miksi hakee työtä. Riveillä 1 ja 4 suomenkielinen vitsailee, että hakemukseen voisi kirjoittaa, että hän hakee työtä, koska hän haluaa paljon rahaa. Rivillä 2 suomenkielinen nauraa omalle kommentilleen. Riveillä 3 ja 5 molemmat nauravat ja rivillä 7 suomenkielinen opiskelija alkaa siirtyä takaisin tehtävien tekemiseen ja rivillä 8 ruotsinkielinen opiskelija on myös siirtynyt takaisin tehtävien tekemiseen ja ehdottaa, mitä suomenkielinen voisi seuraavaksi kirjoittaa.

*Esimerkki 30. Pari 1, tandemtunti 10.*

01 S : å:: det skulle också vara fint att få pe(h)engar  
02 [he he he he  
03 R : [he he he he he he  
04 S : jag vill ha mycket pengar  
05 R : he he he he he [öö  
06 S : [okej (3.3)oh jag  
07 R : du kan också skriva att de sku va roligt att  
08 jobba i sverige för att du lär dej svenska  
09 bättre

Alla olevassa esimerkissä 31 rivillä 1 ruotsinkielinen lukee väittämän, joka suomenkielisen täytyy suomentaa, minkä jälkeen molempien tulisi ottaa kantaa väittämään. Ruotsinkielinen naurahtaa lukiessaan väittämää, koska hän ei ole ollenkaan kiinnostunut koneista ja moottoreista. Suomenkielinen naurahtaa myös kääntäessään väittämää – oletettavasti osittain vastatakseen parin nauruun ja myös koska häntäkään eivät kiinnosta koneet ja moottorit. Tässä sekvenssissä opiskelijat myös ilmaisevat vahvaa erimielisyyttä väittämän kanssa sanomalla painokkaasti *nej* ja *nej aldrig* ja sitä kautta viestivät toisilleen olevansa vahvasti samaa mieltä. Lopuksi opiskelijat nauravat yhdessä.

*Esimerkki 31. Pari 1, tandemtunti 10.*

01 R : du är intresserad av maskiner och m(h)otorer  
02           he he  
03 S : olet kiinnostunut koneista ja mo(h)ottoreista  
04           nej   [aldrig he he  
05 R :           [nej he he he he

Spontaanit autenttiset keskustelut eivät siis ole ainoa tapa, jolla opiskelijat luovat ja ylläpitävät sosiaalisia suhteita. Vitsailun lisäksi opiskelijat nauravat vuorojensa lopussa tai esimerkiksi kerrottuaan huonoista puolistaan, kuten esimerkissä 32.

*Esimerkki 32. Pari 2, tandemtunti 7.*

01 R : no hyvät puolet ovat olen aika rehellinen ja  
02           tarkka ja ystävällinen ja öö ahkera joo mm  
03           öö ja sitten huonot puolet on olen aika:  
04           itsepäinen he he

Useassa kohdassa opiskelijat myös nauravat, kun pari tekee virheitä tai kokee tehtävän vaikeana. Näissä tilanteissa nauru on tarkoitettu lieventämään korjaamisesta aiheutunutta parin kasvojen uhkaa. Esimerkissä 33 suomenkielinen nauraa rivillä 4, kun parilla on ongelmia tietokoneen tekstinkäsittelyohjelman kanssa rivillä 3.

*Esimerkki 33. Pari 2, tandemtunti 7.*

01 S : nyt se p- siihen pitää laittaa että sopivat  
02           koska monikko  
03 R : mm sopii °sopii° nämen argh nej  
04 S : he he he

Lehtosen (2015) pro gradu -tutkielman *Oppimisen iloa vai myötätunnon naurua? Lukiolaisten tunteiden ilmaiset arjen korjaustilanteissa* aineistossa esiintyi korjattavan pilkkaamiseksi tarkoitettua naurua, mutta sellaista ei esiintynyt ollenkaan tämän tutkielman aineistossa. Opiskelijat nauravat myös, kun he itse tekevät virheitä. Omalle virheelle nauramista voidaan käyttää kasvojen suojelestrategiana (Lehtonen 2015: 106). Esimerkeissä 34 ja 35 opiskelijat nauravat omille virheilleen ja käyttävät naurua kasvojen suojelestrategiana. Esimerkissä 34 nauru tapahtuu rivillä 4.

*Esimerkki 34. Pari 2, tandemtunti 7.*

01 R : okei öö sitten mitä uskot toivot tekeväsi öö

02 viisitoista vuoden ku-  
 03 S : VIIDENtoista  
 04 R : VIIDENtoista vuoden kuluttua he he he öö en  
 05 tiedä mutta ehkä: öö työ

Esimerkissä 35 suomenkielinen ei osaa taivuttaa ruotsin verbiä *stjäla*. Opiskelija nauraa luultavasti suojatakseen kasvojaan ja ehkä myös hermostuneisuuttaan.

*Esimerkki 35. Pari 2, tandemtunti 6.*

01 S : har du någonsin (1.0) ställ- stell- (1.0)en tiiä  
 02 vitsi he he

Lehtonen (2015: 107) huomauttaa, että oppimistilanteissa nauraminen ei aina liity oppimisen iloon. Tämänkin tutkielman aineistosta ilmenee, että nauramista käytetään paitsi huumorin yhteydessä myös korjaustilanteissa sekä omien että parin kasvojen suojelemiseen, asiantuntijaroolin ottamiseen samanikäisen opiskelijan kanssa sekä hämmentyneisyyden ja hermostuneisuuden ilmentämiseen. Esimerkissä 36 rivillä 3 suomenkielinen nauraa ensin ollessaan hämmentynyt. Myöhemmin rivillä 7 ruotsinkielinen nauraa keventääkseen tilannetta, kun suomenkielinen ei osaa taivuttaa verbiä *bli*.

*Esimerkki 36. Pari 2, tandemtunti 6.*

01 R : alltså öö du ska öö fråga mej öö (1.0)  
 02 [femman femman  
 03 S : [eiku vitone aa joo he he aa har du  
 04 någonsin ((katso tietokoneen näyttöä  
 05 mietteliiäään 8 sekunnin ajan, kohottaa  
 06 kulmiaan))  
 07 R : he he he  
 08 S : mm:  
 09 R : blivit  
 10 S : blivit intervjuad av en tidningsreporter?

Kuten edellä todettiin, opiskelijat eivät juurikaan ole eri mieltä asioista. Esimerkki 37 on yksi harvoista keskusteluista, jossa on havaittavissa edes jotakin erimielisyyttä. Tehtävässä opiskelijoiden oli määrä tutustua toisiinsa ottamalla kantaa lyhyisiin väittämiin ja kysymyksiin. Rivillä 1 suomenkielinen kysyy, pitääkö ruotsinkielinen enemmän kirjoista vai elokuvista. Rivillä 2 ruotsinkielinen kertoo pitävänsä enemmän elokuvista. Rivillä 3 suomenkielinen vastaa ruotsinkieliselle minimipalautteella, *okei*,

ja kertoo oman kantansa, johon ruotsinkielinen puolestaan vastaa myös minimipalautteella *okei*. Riveillä 5–7 suomenkielinen perustelee omaa kantaansa, mihin ruotsinkielinen vastaa rivillä 10 perustelemalla omaa kantaansa sillä, ettei hän pidä lukemisesta. Rivillä 11 suomenkielinen vastaa jälleen minimipalautteella *joo*. Rivillä 12 ruotsinkielinen on luultavasti perustelemassa kantaansa vielä lisää, koska hän aloittaa vuoronsa käyttämällä suomen kielen rinnastuskonjunktia *ja*. Tämän jälkeen hän pitää lyhyen tauon ja luultavasti päättääkin olla perustelematta kantaansa lisää, koska hän lopettaa vuoronsa sanomalla *joo* ja naurahtaa. Tähän suomenkielinen vastaa *joo* ilmaistakseen, että aihe on loppunkäsittely ja että he voivat siirtyä seuraavaan aiheeseen.

*Esimerkki 37. Pari 1, tandemtunti 9.*

```

01 S : kirja vai elokuva
02 R : elokuva
03 S : okei minun mielestä kirja
04 R : [okei
05 S : [mä (--) luen tosi paljon ja: kirjassa saan itse
06           päättää miltä (2.0) päähenkilö vaikka
07           näyttää ja saa käyttää mielikuvitusta
08 R : joo
09 S : mutta miksi elokuva
10 R : no: mä en tykkään lukeasta
11 S : joo
12 R : ja: (2.0) joo heh
13 S : joo

```

## 5.5 Lopetussekvenssit

Seuraavaksi tarkastellaan oppituntien lopetussekvenssejä. Kuten keskustelun avaukset ovat myös keskustelun lopetukset tärkeä osa keskustelunanalyysia, sillä niissä muun muassa määritetään puhujien välinen suhde (Renner 2016: 324). Kuten aloitussekvensseissä on myös lopetussekvensseissä vakiintuneet keskustelunaiheet. Alla olevissa taulukoissa 6a ja 6b esitellään lopetussekvenssien keskustelunaiheita.

*Taulukko 6a. Lopetussekvenssien sisältö, pari 1.*

	Pari 1				
	Ilmoitus oppitunnin loppumisesta	Parin kehuminen	Tehtävien kommentointi	Viittaaminen tulevaan yhteydenpitoon	Loppu-tervehdys
Tunti 1	x			x	x
Tunti 3	x			x	x
Tunti 9	x			x	x
Tunti 10	x			x	x

*Taulukko 6b. Lopetussekvenssien sisältö, pari 2.*

	Pari 2				
	Ilmoitus oppitunnin loppumisesta	Parin kehuminen	Tehtävien kommentointi	Viittaaminen tulevaan yhteydenpitoon	Loppu-tervehdys
Tunti 1	x	x		x	x
Tunti 4	x	x	x		x
Tunti 6	x	x	x	x	x
Tunti 7	x			x	x

Kaikkien tandemtuntien lopetussekvenssit alkavat niin, että toinen opiskelijoista ilmoittaa, että heidän täytyy lopettaa keskustelu. Pari 2 opiskelijat kehuvat toisiaan lähes jokaisen tandemtunnin lopetussekvenssissä. Pari 2 myös kommentoi oppitunnin tehtäviä kahden tandemtunnin lopetussekvenssissä. Pari 1 ei kehu toisiaan

lopetussekvensseissä eikä kommentoi tehtäviä. Seitsemällä oppitunnilla kahdeksasta opiskelijat viittaavat seuraavaan kertaan, kun he ovat yhteydessä toisiinsa joko tandemtunnilla tai sosiaalisessa mediassa koulun ulkopuolella. Kaikkien tandemtuntien lopussa on jokin lopputervehdys.

Seuraavaksi tarkastellaan, miten opiskelijat siirtyvät tehtävien tekemisestä lopetussekvensseihin. Lopetussekvenssit alkavat aina siten, että toinen parista ilmoittaa toiselle, että nyt pitää lopettaa. Kolmella tunnilla kahdeksasta opiskelijat aloittivat lopetussekvenssin indikatiivimuotoisilla väitelauseilla: *nyt me lopumme*, *me lopumme nyt* ja *mm okei aika on loppu*. Kolmessa tapauksessa opiskelijat lisäävät väitelauseeseen epävarmuutta ilmaisevan modaalisen partikkelin *varmaan* ja *ehkä* sekä ruotsin modaalisen adverbien *kanske*: *okei me varmaan lopetetaan*, *ehkä me olemme valmis nyt* ja *bra okej nå kanske vi ska avsluta*. Yhdessä tapauksessa opiskelija viittaa opettajan sanoneen tunnin loppuvan sanomalla *okej nå öö läraren sa att vi måste börja avsluta*, ja yhdessä tapauksessa opiskelija kysyi toiselta *okei pitääkö meidän nyt lopettaa*. Väitelauseet, joissa on epävarmuutta ilmaiseva modaalinen partikkeli, voidaan tulkita kysymyksinä (ISK 1602 §). Nämä sekä suora kysymyslause pehmentävät indikatiivimuotoista kategorista väitettä, millä opiskelijat luultavasti pyrkivät kohteliaisuuteen tandempariaan kohtaan.

Eluokkatandemkeskustelu eroaa vapaasta keskustelusta muun muassa siten, että opiskelijat eivät voi itse päättää, milloin keskustelu loppuu, vaan se loppuu silloin, kun oppitunti loppuu. Tämän takia opiskelijoiden ei tarvitse juurikaan neuvotella keskustelun lopettamisesta. Tapaukset, joissa opiskelija aloittaa lopetussekvenssin indikatiivimuotoisella väitelauseella ilman epävarmuutta ilmaisevia modaalisia partikkeleita, tapahtuvat ruotsinkielisen opiskelijan aloitteesta. Se että näissä tilanteissa opiskelija ei käytä partikkelia pehmentämään ilmausta, johtuu luultavasti puutteellisesta kielitaidosta.

Lopetussekvensseissä parin 1 ja parin 2 välillä on eroa siinä, kehuvatko he pariaan oppitunnin jälkeen. Parin 1 opiskelijat eivät kehu toisiaan yhdenkään aineiston oppitunnin lopussa, kun taas parin 2 opiskelijat kehuvat toisiaan kaikilla aineiston oppitunneilla paitsi viimeisellä, joka on heidän toiseksi viimeinen oppituntinsa. Pari 1

ei myöskään kommentoi oppitunnin tehtäviä, kun taas pari 2 kommentoi niitä kahden oppitunnin lopussa – yleensä parin kehumisen yhteydessä. Kommentoidessaan tehtäviä vaikeiksi äidinkielen opiskelija luultavasti koittaa suojella kohdekielen oppijan kasvoja. Alla olevassa esimerkissä 38 opiskelijat kehuvat toisiaan ja kommentoivat tehtäviä toisilleen.

*Esimerkki 38. Pari 2, tandemtunti 6.*

```
01 S : sä osasit tosi hyvin
02 R : ↑joo joo det gick jättebra du var jätte duktig
03      mm
04 S : mmm ((näyttää epäileväiseltä))
05 R : joo joo
06 S : tack
07 R : de var svåra ord men
08 S : nää oli vaikeita
09 R : mm joo mm joo ((nyökyttelee))
10 S : tai ei ne oo vaikeita
11 R : mm
12 S : ku osaa mutta
13 R : joo vi hörs på snapchat ehkä
14 S : jees
15 R : hejdå
16 S : moikka
```

Seuraavaksi esitellään, millä tavoilla opiskelijat luovat ja vahvistavat sosiaalisia suhteita pariinsa lopetussekvensseissä kehumisen lisäksi. Esimerkissä 39 suomenkielinen viittaa opiskelijoiden seuraavaan virtuaaliseen tapaamiseen rivillä 1. Tätä tapahtui kaikilla parin 1 tunneilla paitsi kymmenennellä eli viimeisellä oppitunnilla. Koska kyseisellä oppitunnilla suomenkielinen kuitenkin kysyy pariltaan, oliko tunti heidän viimeinen tandemtuntinsa yhdessä (esimerkki 40, rivi 6), on se laskettu mukaan oppitunteihin, joilla viitataan opiskelijoiden seuraavaan näkemiseen. Koska pari 2 piti yhteyttä toisiinsa Snapchat-sovelluksen kautta oppituntien ulkopuolella, he viittaavat siihen kolmen oppitunnin lopussa sanomalla esimerkiksi *no mutta snäppäilläään tai vi hörs på snapchat*.

*Esimerkki 39. Pari 1, tandemtunti 1.*

```
01 S : joo me varmaan viikon päästä nähdään
02 R : joo
03 S : keskiviikkona
04 R : joo
```



Seuraavaan tapaamiseen viittaaminen voi olla myös osa keskustelun lopettamista. Viittaamalla seuraavaan tapaamiseen lopetussekvenssi pitenee eikä keskustelua tarvitse lopettaa tylästi yhtäkkisesti. Esimerkissä 40 parin 1 viimeisellä tandemtunnilla opiskelijat ilmaisevat riveillä 1–5 ja 10–3, että tandemparin kanssa puhuminen oli mukavaa ja opettavaista ja kiittävät toisiaan yhteistyöstä.

*Esimerkki 40. Pari 1, tandemtunti 10.*

```
01 R : oli hyvä [että puhua (3.0)      [sinulle
02 S :                               [joo      [kyllä
03 R : he he he
04 S : saatiin kyllä oli kivaa puhua
05 R : joo
06 S : onko tämä meidän viimeinen kerta
07 R : joo=
08 S : =kyllä oli oke:i
09 R : mm
10 S : kiitos sinulle oli kivaa
11 R :      kiitos
12 S : kivaa oppia uutta
13 R : joo oli he he
14 S : joo noniin heippa
15 R : heippa
```

Esimerkissä 41 esitellään parin 2 ensimmäisen tandemtunnin lopetussekvenssi, jossa esiintyvät kaikki taulukoissa 6a ja 6b esitellyt keskustelunaiheet: ilmoitus oppitunnin loppumisesta, parin kehuminen, tehtävien kommentointi, viittaaminen tulevaan yhteydenpitoon ja lopputervehdys.

*Esimerkki 41. Pari 2, tandemtunti 6.*

```
01 S : okei pitääkö meidän nyt lopettaa
02 R : joo mm joo no
03 S : sä osasit tosi hyvin
04 R : ↑joo joo det gick jättebra du var jätte duktig
05      mm
06 S : mmm ((näyttää epäileväiseltä))
07 R : joo joo
08 S : tack
09 R : de var svåra ord men
10 S : nää oli vaikeita
11 R : mm joo mm joo nyökyttelee))
12 S : tai ei ne oo vaikeita
13 R : mm
```

14 S : ku osaa mutta  
15 R : joo vi hörs på snapchat ehkä  
16 S : jees  
17 R : hejdå  
18 S : moikka

Rivillä 1 suomenkielinen aloittaa lopetussekvenssin kysymällä, pitääkö heidän lopettaa tehtävien tekeminen. Riveillä 3 ja 4 opiskelijat kehuvat toisiaan. Rivillä 9 ruotsinkielinen opiskelija sanoo tehtävien olevan vaikeita suojellakseen parinsa kasvoja. Rivillä 15 ruotsinkielien viittaa opiskelijoiden viestittelyyn Snapchat-sovelluksessa ja riveillä 17 ja 18 opiskelijat sanovat lopputervehdykset.

## 5.6 Käytännön asioista neuvotteleva ja kielen valinta tehtävien ulkopuolisissa sekvensseissä

Tässä luvussa tarkastellaan ensin sekvenssejä, joissa opiskelijat neuvottelevat käytännön asioista. Sen jälkeen tarkastellaan, mitä kieltä opiskelijat puhuvat tehtävien ulkopuolisissa sekvensseissä. Tehtävien suorituskieli on usein määritelty tehtäväpaperissa. Muutoin oppitunnilla käytettävää kieltä ei ole määritelty. Tehtäväpaperissa ei esimerkiksi lue, että opiskelijoiden tulisi käyttää oppitunnin kieltä käytännön asioista kommunikointiin.

Edellä analysoitujen aloitus-, lopetus- ja tehtävistä neuvottelusekvenssien, tehtävien tekemisen sekä sen lomassa syntyvien spontaanien keskustelujen lisäksi osalla tandemtunneista ilmenee teknisiä ongelmia sekä muita käytännön asioita, joista opiskelijat neuvottelevat oppituntien aikana.

Esimerkin 42 kaltaiset keskustelut ovat autenttisia, siitä näkökulmasta, että opiskelijat käyttävät kieltä välittääkseen tietoa toisilleen (ks. Karjalainen 2011: 32, Laurén 2006: 16).

### *Esimerkki 42. Pari 1, tandemtunti 3.*

01 R : aa nu ska vi (.) kopiera meningarna till de  
02                    gemensamma [dokumentet]  
03 S :                    [oke:i vill du kopiera å: [eller

04 jag  
 05 R : [okej  
 06 R : ingen skillnad (2.0) ja kan no gö de  
 07 S : okej  
 08 R : öö  
 09 ((opiskelijat selaavat Fronteria 14 sekunnin ajan))  
 10 S : vad är vår dokument  
 11 R : öö  
 12 S : tio  
 13 R : tie joo ja tror de e tie be  
 14 S : tie be oo wau  
 15 R : aa ja kopiera redan he he  
 16 S : okej

Myös esimerkin 42 keskustelu on edellä mainittujen määritelmien mukaan autenttinen, koska opiskelijat välittävät tietoa toisilleen auttaessaan toisiaan kirjoittaman.

*Esimerkki 42. Pari 1, tandemtunti 3.*

01 R : onko hauskaa öö kaks aa  
 02 S : joo hauskaa: [ja jännittävää:  
 03 R : [hauskaa  
 04 R : jänni(.)ttävää

Seuraavaksi tarkastellaan, mitä kieltä opiskelijat puhuvat tehtävien ulkopuolisissa sekvensseissä. Aloitus- ja lopetussekvensseissä sekä ensimmäiseen tehtävään siirryttäessä suomenkieliset opiskelijat puhuvat yksinomaan suomea. Yhdellä ruotsin kielen oppitunnilla (esimerkki 43, rivi 3) suomenkielisen aloitussekvenssin jälkeen suomenkielinen opiskelija vaihtaa ruotsiin, kun pari alkaa puhua ruotsia rivillä 2.

*Esimerkki 43. Pari 1, tandemtunti 10.*

01 S : okei  
 02 R : ska vi börja me första uppgift då  
 03 S : ja ja vi ska börja (1.0) okei (3.0) ((katsoo  
 04 tietokoneen näyttöä)) okei (2.0) öö har du  
 05 redan sökt sommarjobb  
 06 R : joo det har jag gjort

Aloitus- ja lopetussekvensseissä ruotsinkielisetkin opiskelijat puhuvat enimmäkseen suomea. Neljässä aloitussekvenssissä kahdeksasta ruotsinkielinen opiskelija puhuu ainoastaan suomea. Kahdessa aloitussekvenssissä ruotsinkielinen puhuu ainoastaan ruotsia ja kahdessa aloitussekvenssissä ruotsinkielinen puhuu sekä suomea että ruotsia. Viidessä lopetussekvenssissä ruotsinkielinen puhuu suomea ja kolmessa

lopetussekvenssissä ruotsinkielinen puhuu ruotsia. Tehtävien ulkopuolella tapahtuvalle keskustelulle on kuitenkin tyypillistä koodinvaihto tandemkielestä toiseen yksittäisten sanojen, lauseiden tai kokonaisten vuorojen tasolla. Myös kaksikieliset keskustelut, joissa kumpikin opiskelija puhuu omaa äidinkieltään ovat tyypillisiä tehtävien ulkopuolella tapahtuvalle keskustelulle. Oletettavasti tehtävien ulkopuolinen keskustelu tapahtuu enimmäkseen suomeksi, koska suomenkielisten opiskelijoiden ruotsin kielen taito on heikompi kuin ruotsinkielisten opiskelijoiden suomen kielen taito. Esimerkissä 44 ruotsinkielinen puhuu ruotsia ja suomenkielinen vastaa hänelle suomeksi.

*Esimerkki 44, Pari 2, tandemtunti 1.*

```

01 R : okej nå öö läraren sa att vi måste börja avsluta
02 S : joo
03 R : öö så det var kul att prata med dej
04 S : joo
05 R : och du kan prata svenska
06 S : ((kohottaa kulmiaan)) (3.0) vähän he he
07 R : jag jag tycker du är bra på svenska i alla fall
08 S : hehe joo [se kehittyy ja paranee
09 R : [ja
10 R : mm me li- me lite övning så går det bra
11 S : mm he he he mm no mutta [snäppäillään
12 R : [joo
13 R : joo ((nyökkää)) vi gör de
14 S : he he joo
15 R : hejdå
16 S : hejdå

```

## 5.7 Instituutioiden läsnäolo eluokkatandemkeskusteluissa

Teoksessa Keskustelunanalyysin perusteet (toim. Tainio 1995) Anssi Peräkylä esittelee Paul Drew'n ja John Heritagen (1992) listan keskustelun piirteistä, jotka osoittavat instituutioiden läsnäolon puheessa. Nämä piirteet ovat sanojen ja kuvausten valinta, responsiivisen toiminnan valinta, toiminnan kielellinen muotoileminen, sekvenssirakenne, keskustelun kokonaisrakenne, ammatillisen neutraalisuuden ilmentymät ja vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys. (Peräkylä 1995: 180–181.) Seuraavaksi tarkastellaan, miten nämä Drew'n ja Heritagen luettelemat institutionaalisen keskustelun piirteet ilmenevät eluokkatandemkeskusteluissa.

Toisin kuin arkikeskusteluilla institutionaalisilla keskusteluilla on usein vakiintunut kokonaisrakenne (Drew & Heritage 1992: 43). Eluokkatandemkeskustelujen etenemisen määrittää suurilta osin oppitunnin tehtäväpaperi, jonka tehtäviä opiskelijoiden tulee suorittaa siinä järjestyksessä kuin ne tehtäväpaperissa esitetään. Tutkielman aineiston perusteella eluokkatandemkeskustelu alkaa sekvenssillä, jossa opiskelijat tervehtivät toisiaan ja yleensä varmistavat, kuuleeko pari. Tätä seuraa lyhyt sekvenssi, jonka aikana opiskelijat neuvottelevat ensimmäiseen tehtävään siirtymisestä. Tämän jälkeen opiskelijat tekevät tandemtunnin tehtäviä ja tehtävien välissä neuvottelevat seuraavaan tehtävään siirtymisestä. Eluokkatandemkeskustelu loppuu lopetussekvenssiin, jossa toinen ilmoittaa oppitunnin olevan loppu ja opiskelijat hyvästelevät toisensa.

Keskustelun institutionaalisuus voi vaikuttaa sanojen ja kuvausten valintaan. Sanojen ja kuvausten valinnalla puhuja voi suorittaa institutionaalisia tehtäviä sekä luoda rooliaan institutionaalisessa puhetilanteessa. (Peräkylä 1995: 181–187.) Institutionaalisissa puhetilanteissa puhuja valitsee sanoja ja termejä, jotka sopivat hänen institutionaaliseen rooliinsa (Drew & Heritage 1992: 30). Tandemkeskusteluissa opiskelijat sopeuttavat kielenkäyttöään äidinkielen roolissa yleiskielisemmäksi sekä artikuloivat ja ääntävät selkeämmin kuin oletettavasti samankielisten ikätovereidensa kanssa omilla murrealueilla puhuessaan. Tämän eron huomaa myös aineiston videotallenteista, kun opiskelijat puhuvat äidinkieltään opettajan tai muiden samankielisten aikuisten kanssa. Opiskelijat käyttävät kuitenkin myös puhekieliä ilmauksia eluokkatandemkeskusteluissa, ja sekä suomen- että ruotsinkielisten puhuessa äidinkieltään tandemparilleen heidän puheessaan esiintyy esimerkiksi molempien kielten arkiselle puhekielelle tyypillistä äänteiden katoa (ks. esim. Karlsson 2009). Lempikouluaineista puhuttaessa suomenkieliset käyttävät englannista ja matematiikasta nimityksiä *encku* ja *matikka*. Ruotsinkieliset vaikuttavat ymmärtävän nämä ilmaukset, mutta käyttävät silti itse sanoja *englanti* ja *matematiikka*. Muita vastaavia tapauksia ei löydy aineistosta.

Erityisen luokkatandemista institutionaalisena keskusteluna tekee se, että vaikka toinen opiskelijoista on kielimallin roolissa, ei häneltä voida odottaa samanlaista asiantuntemusta kielen rakenteesta ja kielenoppimisesta kuin kieltenopettajalta (Löf ym. 2016: 27–28). Esimerkin 45 tehtävässä suomenkielinen opiskelija kirjoittaa työhakemusta ruotsiksi ja ruotsinkielinen opiskelija auttaa häntä. Rivillä 2 ruotsinkielinen opiskelija auttaa suomenkielistä ja sanoo, miten ruotsiksi ilmaistaan “kun olen päässyt ylioppilaaksi”. Rivillä 5 suomenkielinen taivuttaa verbin *ta* preesensissä. Rivillä 6 ruotsinkielinen toistaa rivillä 2 sanomansa verbin *ta* perfektimuodon ja painottaa vielä verbin päätettä korottamalla ääntään. Rivillä 7 suomenkielinen toistaa oikean muodon ja tehtävien tekeminen jatkuu.

*Esimerkki 45. Pari 1, tandemtunti 10.*

```
01 S : efter
02 R : att jag tagit studenten
03 S : ef:te:r
04 R : efter att
05 S : ja::g ta::(.)R?
06 R : jag tagit taGIT
07 S : taGIT
08 R : mm
09 S : [stu(.)den(.)T?
10 R : [studenten
11 S : studenten?
12 R : studentEN en joo he he
```

Siinä missä opettaja vastaavassa tilanteessa olisi mahdollisesti auttanut opiskelijaa käyttäen kielioppiin ja kielenopiskeluun liittyviä termejä kuten *preesens*, *perfekti* tai *epäsäännöllinen verbi*, ei opiskelija äidinkielen kielimallin roolissa käytä vastaavia termejä eikä häneltä edes voida edellyttää sitä. Yhdessä aineiston tapauksessa (esimerkki 46, rivi 2) äidinkielen opiskelija perustelee verbin päätettä sanomalla *koska monikko*.

*Esimerkki 46. Pari 2, tandemtunti 7.*

```
01 S : nyt se p- siihen pitää laittaa että sopivat
02      koska monikko
```

Puhujien tekemät valinnat responsiivisen toiminnan suhteen voivat myös palvella heidän institutionaalisia tehtäviään. Peräkylä (1995) esittelee lääkärin ja potilaan

välisen keskustelun esimerkkinä responsiivisen toiminnan valinnasta. Kun potilas tulee lääkärin vastaanotolle ja lääkäri kysyy esimerkiksi “mitäs kuuluu”, sisältyy kysymykseen implikaatio siitä, että lääkäri haluaa kuulla potilaan terveydentilasta ja jostakin akuutista vaivasta, jonka takia potilas on tullut lääkärin vastaanotolle. Potilas myös ymmärtää oman institutionaalisen roolinsa eikä ala kertomaan kuulumisiaan yleisesti, vaan kertoo nimenomaan vaivasta, jonka takia on tullut lääkäriin. Arkikeskusteluissa terveyshuolista kertomiseen reagoitaisiin yllättyneesti tai empatialla, mutta Peräkylän esimerkeissä lääkäri institutionaalisessa roolissaan reagoi potilaiden kertomuksiin kysymällä oireista neutraaliin sävyyn tai toteamalla *joo*. Luokkatandemkeskusteluissa on läsnä samantyyppinen dynamiikka. Alla esitellyssä esimerkissä 47 opiskelijoilla on paperilla lista asioista, joista he voivat keskustella tutustuakseen tandempariinsa. Vaikka tehtävässä opiskelijat saavat kertoa vapaasti omasta elämästään, on koulumaailmasta tuttu suullisten tehtävien tehokkaasti loppuun saattaminen vahvasti läsnä keskustelussa. Ennalta päätetyt keskustelunaiheet, keskustelunaiheen nopea vaihtuminen riveillä 11 ja 20 ja responssin vähäisyys erottavat keskustelun selkeästi arkikeskustelusta.

*Esimerkki 47. Pari 1, tandemtunti 1.*

```

01 S : minkälainen teidän lukio on
02 R : öömm meidän lukiomme on aika pieni
03 S : joo
04 R : ja se on aika:: vanha
05 S : okei. montako opp- oppilasta siellä on tiedätkö
06 R : noin sata
07 S : okei meillä on ehkä sata viiskyt ei ei oo
08         niinkään paljoo mutta aika pieni on meiänkin
09         lukio
10 R : joo
11 R : öö minun parhaat puoleni on ehkä mm olen iloinen
12         ja kiltti he he
13 S : joo mä en tiiä mä oon ehkä ahkera ja
14 R : he he
15 S : reipas ((kohauttaa olkiaan)) en mä tiiä
16 R : joo
17 S : yleensä aika iloinen
18 R : joo
19 S : öö
20 S : entäs kuka sun paras ystävä on

```

Kuitenkin eluokkatandemkeskusteluissa opiskelijoilla on myös mahdollisuus reagoida parin vuoroihin empatialla tai spontaaneilla tunneilmauksilla (ks. 5.3 *Tehtävien tekeminen*).

Keskustelun institutionaalisuus vaikuttaa myös keskustelun sekvenssirakenteeseen eli peräkkäisten vuorojen välisiin suhteisiin (Peräkylä 1995: 181) ja keskustelun institutionaalisuus ilmenee monesti juuri sekvenssirakenteesta (Drew & Heritage 1992: 37). Keskusteluanalyysin näkökulmasta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa mikään yksityiskohta ei ole sattumanvarainen tai merkityksetön. Keskustelun vuorot heijastavat aina edeltävää ja seuraavaa vuoroa (Raevaara 1995: 75, viitattu Goodwin & Heritage 1990: 288; Heritage 1984: 241, 261). Institutionaalisuus näkyy aineiston eluokkatandemkeskustelujen sekventiaalisessa rakenteessa esimerkiksi edellä käsitellyn esimerkin 47 keskustelussa. Riveillä 10–12 ruotsinkielinen reagoi suomenkielisen opiskelijan kertomukseen tämän lukiosta minimipalautteella *joo* ja alkaa sitten kertoa omista vahvuuksistaan. Arkisen keskustelun kontekstissa yhtäkkinen aiheen vaihtaminen olisi yllättävää, sillä sekvenssissä rivillä 7 alkava vuoro ei millään tavalla ennakoi rivillä 11 alkavaa aiheen vaihtumista eikä rivin 11 vuoro ilman eluokkatandemkeskustelun institutionaalista kontekstia vaikuta sopivalta rivillä 7 alkavaan vuoroon.

Monissa institutionaalisissa keskusteluissa ammattilainen kysyy kysymyksiä, joihin asiakas tai potilas vastaa (Raevaara 1995: 92). Eluokkatandemkeskustelut eroavat tässä suhteessa useista institutionaalisista keskusteluista, sillä niissä äidinkielen kielimallin ja kohdekielen oppijan rooli vaihtelee oppitunneittain ja jopa oppitunnin aikana. Opiskelijat eivät ole välttämättä myöskään tottuneet olemaan asiantuntijan roolissa – etenkin koulussa. Lisäksi eluokkatandemtunnilla kielimallin rooli ei tarkoita sitä, että äidinkielen kysyisi kysymyksiä kohdekielen oppijalta, vaan kohdekielen oppija voi myös haastatella äidinkielistä opiskelijaa.

Yksi asiantuntijan ja asiakkaan rooleihin liittyvä institutionaalisen keskustelun tunnuksenomainen piirre on vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys (Peräkylä 1995: 181–182). Koulussa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on epäsymmetristä, sillä



opettajalla on suuremmat oikeudet ja velvollisuudet vuorovaikutuksessa kuin oppilailla. Luokkahuoneessa oppilaiden välillä voi olla myös tasavertaisia vuorottelusysteemejä. (Jacknick 2011: 21; Markee 2000: 88–97.) Luokkatandemissa vuorottelusysteemit eivät kuitenkaan ole tasavertaisia, vaikka keskustelu tapahtuu kahden samanikäisen opiskelijan välillä. Aineiston keskusteluissa vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys näkyy, kun tehtäviä tehdessä äidinkielen on kieliasiantuntijan roolissa ja kohdekielen oppija on oppijan roolissa. Äidinkielen roolissa opiskelija kehuu pariaan, huolehtii, että pari ymmärtää tehtävänannon sekä äidinkielen puheen ja auttaa kohdekielen oppijaa kääntämään sanoja kohdekielelle. Kohdekielen oppija puolestaan joutuu pyytämään apua äidinkieliseltä ja tuottamaan puhetta tai tekstiä, jota äidinkielen tarvittaessa korjaa ja asettaa siten parinsa kasvoja uhkaavaan tilanteeseen.

Tutkielman aineiston perusteella eluokkatandemtunneilla opiskelijat kokevat statuseron puuttumisen ongelmallisena. Yhdellä oppitunneista tehtävänä on luetunymmärtämistehtävä, jossa ruotsinkielisen pitää ensin sanoa mielestään oikea vastaus, minkä jälkeen suomenkielinen kertoo oman näkemyksensä. Kun ruotsinkielinen opiskelija kertoo oman vastauksensa, joka suomenkielisen mielestä on väärä, käyttää suomenkielinen huomattavasti epävarmuutta ilmaisevia partikkeleita kertoessaan ruotsinkieliselle oikeita vastauksia. Suomenkielinen perustelee kantansa lukemalla tekstistä kohdan, jossa oikea vastaus kerrotaan, ja sanoo sen jälkeen *eli varmaan c*. Yhden kysymyksen kohdalla ruotsinkielisen vastatessa väärin suomenkielinen sanoo *öö no se voisi olla c*, ja jälleen luettuaan kohdan tekstistä, jossa oikea vastaus kerrotaan hän sanoo *luulisin että se on b*. Kun ruotsinkielinen yhden kysymyksen kohdalla sanoo, ettei osaa suomenkielinen vastaa hänelle *joo tää on tosi vaikee minäkään en melkein osaa*.

Ammatillisen neutraalisuuden ilmentymillä tarkoitetaan esimerkiksi asiakaspalvelutilanteita, joissa etenkin ammattilaiset mutta myös asiakkaat yrittävät pitää keskustelun neutraalin sävyisenä. Vaikka eluokkatandemkeskusteluissa opiskelijat eivät ole ammattilaisen ja asiakkaan tai potilaan rooleissa, aineiston keskustelujen sävy on enimmäkseen neutraali. Jos opiskelijat näyttävät tunteita, he

näyttävät lähinnä myönteisiä tunteita. Kielteisiä tunteita tai erimielisyyttä ei esiinny aineistossa ollenkaan, pois lukien keskustelu, jossa suomenkielinen kertoo käärmeestä, jota hän on pitänyt harteillaan (ks. 5.3 *Tehtävien tekeminen*). Vaikka opiskelijat vitsailevat ja siten luovat ja vahvistavat sosiaalisia suhteita, he eivät kuitenkaan esimerkiksi kiusoittele toisiaan, mitä voitaisiin pitää vielä suurempana läheisyyden osoituksena. Koska eluokkatandemtunnilla opiskelijat ovat institutionaalisessa tilanteessa, jossa kummallakaan ei ole selkeää auktoriteettiasemaa, mutta jossa he joutuvat kuitenkin korjaamaan toisiaan, pyrkivät aineiston opiskelijat lieventämään tätä statuseroa nauramalla. Korjatessaan paria äidinkieliset opiskelijat käyttivät monesti naurua kasvojen suojelestrategiana. Korjaustilanteissa pyritään kohteliaisuuteen ja neutraaliuteen.

Toiminnan kielelliseen muotoilemiseen vaikuttaa se, millaisia institutionaalisia tehtäviä puhujat ovat suorittamassa. Kysymyksiä, pyyntöjä, ilmoituksia ja syytöksiä voidaan ilmaista monella eri tavalla sanojen tasolla mutta myös lauserakenteiden, vuoron yksiköiden valinnan ja niiden järjestyksen tasolla. (Peräkylä 1995: 181, 191.) Koska opiskelijat eivät voi itse päättää, milloin keskustelu ja oppitunti loppuvat, opiskelijoiden ei tarvitse juurikaan neuvotella keskustelun lopettamisesta. Kun toinen opiskelijoista huomaa ajan olevan lopussa, hän ilmoittaa siitä parilleen. Tätä ilmoitusta pehmennetään epävarmuutta ilmaisevilla modaalisilla partikkeleilla. Partikkelien poisjääminen ei luultavasti johdu siitä, että opiskelijat eivät haluaisi olla kohteliaita pariaan kohtaan, vaan pikemminkin opiskelijoiden puutteellisesta kielitaidosta. Opiskelijat käyttivät esimerkiksi verbiä *voida* tai kysymyslauseita pehmentämään ehdotuksia muun muassa seuraavaan tehtävään siirtymisestä tai parin neuvomisesta, kuten seuraavissa vuoroissa: *pitäskö nyt puhua ruotsia, okei mennäänkö me sitten tehtävään kuusi ja joo voit sanoa on plus kolme astetta*.

Esimerkissä 48 esitellään, miten suomenkielinen ja ruotsinkielinen opiskelija neuvottelevat tehtävän aloittamisesta ja käyttävät eri strategioita toiminnan kielelliseen muotoilemiseen. Rivillä 1 ruotsinkielinen opiskelija lopettaa aloitussekvenssin sanomalla *joo hyvä* ja aloittaa tehtävistäkeskustelusekvenssin toteamalla parilleen imperatiivissa *no no ensimmäinen kysy sitten*. Tehtävän

aloittaminen kuitenkin viivästyy, kun ruotsinkielinen ei joko ymmärrä tai kuule suomenkielisen vuoroa rivillä 2. Suomenkielinen hämmentyy ruotsinkielisen vuorosta rivillä 3. Rivillä 5 ruotsinkielinen sanoo uudelleen parilleen imperatiivissa *ensimmäinen kysy*, koska ei luultavasti osaa käyttää suomeksi esimerkiksi kysymystä pehmentämään käskyään. Rivillä 9 suomenkielinen on edelleen hämmentynyt ja aloittaa tilanteesta neuvottelun kysymyslauseiden avulla (rivit 9–11, 13 ja 15).

*Esimerkki 48. Pari 2, tandemtunti 1.*

```

01 R : joo hyvä (1.0) no no ensimmäinen kysy sitten
02 S : no mm ketä sun perheeseen kuuluu?
03 R : joo no (.) mutta
04 S : ((katsoo kysyvästi pariaan)) (- - -)
05 R : no öö. ensimmäinen kysy. ja minä ja perheeni
06 S : (3.0) joo
07 R : öö (3.0) onko sinä kertaa (2.0) öö (4.0) minä en
08      tiedä hhh
09 S : öö (2.0) pitääkö meidän tehdä silleen että että
10      niinku (.) ku me puhutaan nyt eka suomeks
11      nii että mä kysyn sulta jotain sun perheestä
12 R : mh-h
13 S : ja sitte sä vastaat?
14 R : mh-h
15 S : ja sitte sä kysyt multa ja mä vastaan suomeks
16 R : mutta sinä vastaa öö först öö
17 S : aa siis mä sanon ensin
18 R : joo
19 S : aa joo he he ((katsoo paperia)) mun perheeseen
20      kuuluu äiti isä

```

## 6 Pohdintaa

Tutkielman aineiston eluokkatandemkeskusteluissa on vakiintunut kokonaisrakenne. Oppitunti alkaa sekvenssillä, jossa opiskelijat tervehtivät toisiaan ja yleensä varmistavat, kuuleeko pari. Tätä seuraa lyhyt sekvenssi, jonka aikana opiskelijat neuvottelevat ensimmäiseen tehtävään siirtymisestä, minkä jälkeen opiskelijat tekevät tandemtunnin tehtäviä ja tehtävien välissä neuvottelevat seuraavaan tehtävään siirtymisestä. Eluokkatandemkeskustelu loppuu lopetussekvenssiin, jossa toinen ilmoittaa oppitunnin olevan loppu ja opiskelijat hyvästelevät toisensa.

Aloitusekvensseissä vuorojen määrä vaihtelee kolmen ja neljäntoista vuoron välillä. Aloitussekvensseissä esiintyy kolmea eri keskustelunaihetta: tervehdykset, kuulumisten vaihtaminen sekä huolehtiminen, että pari kuulee kysyjän puheen. Tervehdysfraaseja esiintyy seitsemässä aloitussekvenssissä kahdeksasta. Yhtä monessa aloitussekvenssissä kysytään myös, kuuleeko pari kysyjän puheen. Näitä voidaan aineiston perusteella pitää vakiintuneina osina eluokkatandemkeskustelua. Kuulumisten vaihtaminen puolestaan tämän aineiston perusteella ei näytä olevan vakiintunut osa eluokkatandemkeskustelua, sillä sitä tapahtuu vain kahdessa aloitussekvenssissä kahdeksasta – kummallakin kerralla saman opiskelijan aloitteesta. Siirryttäessä alkutervehdyssekvenssistä tehtävien tekemiseen ja siirryttäessä tehtävästä toiseen opiskelijat käyttävät usein dialogipartikkeleita *okei* ja *joo* tai empimisääntelyä *öö* tai *mm* päättääkseen edellisen puheenaiheen ja siirtyäkseen seuraavaan. Myös katseen siirtäminen tehtäväpaperiin ilmaisee tehtävistä neuvottelusekvenssiin siirtymistä. Neuvottelusekvenssien pituus vaihtelee.

Kuten aloitussekvensseistä, voidaan myös lopetussekvensseistä havaita vakiintuneet keskustelunaiheet. Lopetussekvensseissä aiheet olivat ilmoitus oppitunnin loppumisesta, parin kehuminen, tehtävien tai oppitunnin kommentointi, viittaaminen tulevaan yhteydenpitoon sekä lopputervehdys. Ilmoitus oppitunnin loppumisesta sekä lopputervehdys tapahtuvat jokaisella aineiston tandemtunnilla. Seitsemällä oppitunnilla kahdeksasta opiskelijat viittaavat seuraavaan virtuaaliseen tapaamiseen tai yhteydenpitoon tandemtuntien ulkopuolella. Näitä voidaan tutkielman aineiston perusteella pitää vakiintuneena osana eluokkatandemkeskusteluja. Parin 1 opiskelijat eivät kehu toisiaan eivätkä kommentoi oppitunnin tehtäviä lopetussekvensseissä, kun taas parin 2 opiskelijat kehuvat toisiaan kolmessa lopetussekvenssissä neljästä ja kommentoivat oppitunnin tehtäviä kahdessa lopetussekvenssissä neljästä.

West ja Garcia (1988: 554–557) luettelevat eri tapoja päättää keskustelu tai keskustelunaihe. Näitä ovat hiljaisuudet, yhteenvedo, arvio, tarinan tai keskustelun opetus (eng. moral of the story) ja esimerkiksi seuraavasta tapaamisesta sopiminen (eng. making arrangements). Siinä missä arkikeskustelu voi loppua siihen, että keskustelu hiipuu, kun puhujilla ei ole enää mitään sanottavaa aiheesta, aineiston

tandemoppitunnit eivät lopu näin, koska oppitunnin, ja siten keskustelun, loppumisajankohta riippuu lukujärjestykseen merkitystä oppitunnin kestosta eikä ole täten opiskelijoiden päätettävissä. Westin ja Garcian (1988: 554–557) luettelemista keskustelun päättämiskeinoista myöskään yhteenvetoa tai tarinan tai keskustelun opetusta ei esiinny lopetussekvensseissä. Seuraavan tapaamisen suunnittelu sekä oppitunnin tai tehtävien arviointi esiintyvät aineiston lopetussekvensseissä. Oppitunnin tehtävien kommentointi toimii myös oletettavasti kasvojensuojelustrategiana, jota opiskelijat käyttävät joko omien tai parinsa kasvojen suojelemiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa tandemparien vuorovaikutuksesta (Karjalainen ym. 2013: 180–181) on havaittu äidinkielisten vähättelevän jonkin asian tärkeyttä korjattaessaan kohdekielen oppijan virheitä suojellakseen parinsa kasvoja. Äidinkiellisen kommentoidessa oppitunnin tehtäviä vaikeiksi on oletettavasti kyse samasta ilmiöstä.

Sekvenssit, joiden aikana opiskelijat tekevät oppitunnin tehtäviä, muodostavat suurimman osan eluokkatandemtunnista. Suurimman osan ajasta opiskelijat keskittyvät tehtävien loppuunsaattamiseen, kuten Elo & Pörn (2018: 3) artikkelissaan arvelevat. Tandemtunnin tehtäviä opiskelijat tekevät pääsääntöisesti kaksin parinsa kanssa. Vuorovaikutusta opettajan tai muiden aikuisten kanssa tapahtuu aloitussekvensseissä teknisten ongelmien yhteydessä. Tehtäviä tehdessä opiskelijat kääntyvät opettajan puoleen yhteensä kahdeksan kertaa aineiston kahdeksan tandemtunnin aikana. Näistä kolme liittyi Alias-korttien puuttumiseen. Viisi kertaa opiskelijat pyysivät opettajalta apua sanojen ja ilmausten kääntämiseen.

Tehtävien tekeminen keskeytyy, kun opiskelijat etsivät käännöksiä sanoille, pari ei ymmärrä äidinkiellisen puhetta, opiskelijat kysyvät ymmärtääkö pari tai kun opiskelijat korjaavat itseään tai pariaan. Parin korjaamiseen vaikuttaa se, mikä vuorovaikutuksen tavoite ja tarkoitus on. Jos tarkoituksena on välittää ajatuksia ja tietoa, korjaavat äidinkielliset pariaan lähinnä silloin, kun virheelliset muodot tai sanat haittaavat ymmärrystä. Tehtävissä, joissa harjoitellaan tiettyä rakennetta tai ääntämistä ja joissa äidinkiellisen tehtävä on huolehtia parin oikeaoppisesta ääntämisestä tai rakenteiden muodostamisesta, suuntautuvat äidinkielliset tätä tavoitetta kohti ja korjaavat pariaan

huomattavasti herkemmin. Ainoastaan ruotsinkieliset opiskelijat kysyvät suomenkielisiltä, ymmärtävätkö he ruotsinkielisen puhetta. Syy tälle on luultavasti se, että aineiston ruotsinkieliset opiskelijat osaavat suomea paremmin kuin suomenkieliset opiskelijat ruotsia. Koska suurin osa aloitus-, lopetus- ja tehtävistä keskustelusekvensseistä on suomeksi, suomenkieliset ovat jo saaneet vahvistuksen sille, että heidän ruotsinkieliset parinsa ymmärtävät heidän puhettaan.

Tandemtunnin tehtäviä tehdessä, opiskelijoiden välille syntyy välillä spontaania keskustelua, joka tässä tutkielmassa on määritelty autenttiseksi. Spontaanit, autenttiset keskustelusekvenssit ovat kuitenkin lyhyitä. Koulu oppimisympäristönä vaikuttaa luultavasti siihen, että opiskelijat yrittävät tehdä tehtäviä tehokkaasti, eivätkä jää jutustelemaan. Elo ja Pörn (2018: 8) toteavat, että tehtävät, joissa opiskelijat kertovat omista kokemuksistaan ja mielipiteistään, luovat mahdollisuuksia autenttiselle oppimiselle. Tällaisten tehtävien yhteydessä syntyy myös tämän tutkielman määritelmän mukaisia autenttisia keskusteluja enemmän kuin muiden tehtävien yhteydessä. Nämä tehtävät sopivat myös yhteen muiden kuin tässä tutkielmassa käytetyn autenttisen oppimisen määritelmän kanssa, sillä tämän kaltaiset tehtävät liittyvät ”oikeaan elämään” ja koulun ulkopuoliseen maailmaan ja vastaavat koulun ulkopuolella tapahtuvia kielenkäyttötilanteita (ks. esim. Gilje & Erstad 2016: 59; Rule 2006: 2–6).

Mielenkiintoista on, että autenttisten keskustelujen määrä ei vaikuta olevan yhteydessä siihen, kuinka paljon opiskelijat ovat tekemisissä toistensa kanssa vapaa-ajallaan. Vaikka parin 1 oppitunneilla on autenttisia keskusteluja yhteensä 10 ja parilla 2 vain yksi, keskusteluista päätellen pari 2 seurasi toistensa tilejä Snapchat-viestintäsovelluksessa ja mahdollisesti kommunikoivat sen välityksellä koulun ulkopuolella. Parin 2 toiseksi viimeisellä tandemtunnilla opiskelijat myös viittaavat tulevaan tapaamiseen suomenkielisen kotipaikkakunnalla. Pelkän aineiston perusteella ei kuitenkaan voi päätellä aikovatko he tavata toisiaan omasta aloitteestaan vai liittykö vierailu toisen opiskelijan paikkakunnalla koulujen väliseen yhteistyöhön. Lisäksi parin 2 opiskelijat kehuvat toisiaan kolmen tandemtunnin lopussa, mitä pari 1

ei tee. Parin 1 opiskelijat eivät myöskään aineiston keskustelujen perusteella vaikuttaneet pitäneen yhteyttä toisiinsa oppituntien ulkopuolella.

Autenttisten keskustelujen lisäksi sosiaalisia suhteita luodaan ja vahvistetaan muilla keinoilla, esimerkiksi ilmaisemalla samanmielisyyttä ja nauramalla. Samanmielisyyden ilmaiseminen ja samastuminen parin kokemuksiin, tarjoavat mahdollisuuksia samastumiseen, mikä puolestaan luo edellytyksiä interkulttuuriselle oppimiselle (Karjalainen 2011: 6; Bechtel 2003). Nauramista opiskelijat käyttävät useisiin tarkoituksiin, kuten huumoriin reagoimiseen, hämmentyneisyyden ja hermostuneisuuden ilmentämiseen ja sekä omien että parin kasvojen suojelemiseen. Pro gradu -tutkielmassaan Lehtonen (2015) on tutkinut korjaussekvenssejä lukiolaisten arkisissa vuorovaikutustilanteissa koulussa ja kotona. Kuten tämänkin tutkielman aineistossa myös Lehtosen tutkielman aineistossa korjaussekvensseissä esiintyy paljon naurua ja sillä on useita funktioita. Naurua voidaan käyttää korjauksesta aiheutuvan kasvojen uhkaamisen lieventämiseen ja tilanteen keventämiseen. Nauramalla korjaaja voi myös kutsua virheen tekijää nauramaan kanssaan. (Lehtonen 2015: 106.) Huumoria ja naurua voidaan myös käyttää sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseen. Myös kiusoitellulla voidaan lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta sitä ei esiintynyt ollenkaan tämän tutkielman oppitunneilla. Koska kiusoitellulla ilmaistaan myös läheisyyttä, eivät tandemparit luultavasti olleet vielä tarpeeksi läheisiä uskaltaakseen kiusoitella toisiaan. (Saharinen 2007: 287; Lehtonen 2015: 106; ks. myös Jefferson, Sacks & Schegloff 1987.)

Tutkielmassaan Lehtonen (2015) pohtii myös naurun esiintymistä korjaussekvensseissä ja sen yhteyttä lukiolaisten välisiin suhteisiin ja hierarkiaan. Hänen aineistossaan lukiolaiset nauravat korjatessaan toisiaan, mutta opettajan korjatessa opiskelijoita opettajat eivät naura. Lehtosen mukaan tämä johtuu opettajan ja opiskelijan välisestä statuserosta ja opettajan pedagogisesta roolista. Opettaja voi korjata opiskelijoita, mutta kun opiskelija korjaa toista opiskelijaa, koetaan tilanne ongelmalliseksi liian vähäisen statuseron takia. Lehtonen pohtii, että opiskelijat koettavat lieventää tätä statuseroa nauramalla. (Lehtonen 2015: 107.)

Luokkatandemtunnilla opiskelijat ovat Lehtosen kuvaamassa erikoisessa tilanteessa, jossa heidän välillään ei ole statuseroa. Aineiston opiskelijat ovat koulussa, jossa he ovat tottuneet olemaan oppijan roolissa, ja yhtäkkiä he ovatkin asiantuntijan roolissa ja heillä on tarvittavat tiedot ja institutionaalinen lupa tai jopa velvollisuus parin korjaamiseen. Tämänkin tutkielman opiskelijat kokevat statuseron puuttumisen ongelmallisena ja pyrkivät lieventämään tilannetta nauramalla ja käyttämällä modaalaisia partikkeleita lieventämään korjaustilanteita. Hyvä esimerkki siitä, miten opiskelijoiden kokema epämielisyys statuseron puuttumisesta ilmenee, on luvussa 5.7 *Instituutioiden läsnäolo eluokkatandemkeskusteluissa* esitelty esimerkki, jossa suomenkielinen opiskelija korjaa ruotsinkielisen vastauksia luetunymmärtämistehtävässä. Suomenkielinen ymmärtää tekstin ja siten tietää oikeat vastaukset tehtäviin, mutta korjatessaan pariaan hän käyttää lauseita kuten *luulisin että se on b*. Kun ruotsinkielinen sanoo kysymyksen olevan vaikea, suomenkielinen sanoo *joo tää on tosi vaikee minäkään en melkein osaa*. Suomenkielinen kokee tehtävänsä korjata pariaan epämielilyttävänä ja siksi vähättelee omaa osaamistaan vähentääkseen statuseroa heidän välillään.

Suurin osa oppitunnin tehtävien ulkopuolella tapahtuvasta keskustelusta käydään suomeksi, oletettavasti siksi, että ruotsinkielisen opiskelijoiden suomen kielen taito oli parempi kuin suomenkielisten opiskelijoiden ruotsin kielen taito. Kaksikieliset keskustelut, joissa opiskelijat puhuvat äidinkieltään ovat myös tyypillisiä eluokkatandemille ja koodinvaihto onkin vahvasti läsnä eluokkatandemkeskusteluissa. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu (Karjalainen ym. 2015: 134; Karjalainen 2011: 141) myös tämän tutkielman aineisto viittaa siihen, että koodinvaihto tandemtunnilla tapahtuu ensisijaisesti toiseen tandemkielistä ja etenkin puhujan äidinkieleen eikä esimerkiksi englantiin. Tämä viittaa myös tandemkeskusteluiden institutionaalisuuteen, sillä vaikka opiskelijoiden joissakin tilanteissa saattaisi olla helpompaa ja sujuvampaa puhua englantia, he keskustelevat suomeksi ja ruotsiksi, sillä he ovat koulussa suomen tai ruotsin oppitunnilla. Tutkielman aineistossa esiintyy neljä tapausta liputetusta koodinvaihdosta englantiin. Kuten Karjalaisen ym. tutkimuksessa (2015: 134) myös tämän tutkielman aineistossa englantia käytetään



apukielenä vain yksittäisten sanojen kääntämisessä ja ensisijaisena keskustelu- ja tukikielenä käytetään suomea tai ruotsia.

Eluokkatandemin institutionaalisuudesta kertoo myös vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys. Tämä ilmenee, kun äidinkielenen kehuu pariaan ja huolehtii että pari ymmärtää tehtävänannon, kun taas pari puolestaan joutuu ottamaan vastaan apua ja kysymään neuvoa pariltaan. Eluokkatandem eroaa muista institutionaalisista keskusteluista kuitenkin siten, että asiantuntijan ja oppijan rooli vaihtelee oppitunneittain tai jopa oppitunnin aikana. Keskustelunaiheiden nopea vaihtuminen, ennalta päätetyt keskustelunaiheet sekä responssin vähäisyys johtuvat myös eluokkatandemin institutionaalisuudesta. Keskustellessaan parinsa kanssa opiskelijat mukauttavat puhettaan äidinkielen roolissa yleiskieliseksi, jotta parin olisi helpompi ymmärtää puhetta. Opiskelijat myös pyrkivät kohteliaisuuteen pariaan kohtaan eri tavoilla. Tämä ilmenee pehmentävien partikkeleiden käyttönä, *voida*-verbin käyttönä pyyntöjen ja kehotusten yhteydessä. Jos pehmentäviä ilmauksia ei käytetä, se johtuu oletettavasti puutteellisesta kielitaidosta.

Keskustelun institutionaalisesta luonteesta johtuen opiskelijat reagoivat toistensa vuoroihin minimipalautteella, mikä arkikeskustelussa saatettaisiin kokea välinpitämättömänä tai epäkohteliaana. Vaikka aineiston opiskelijat saattavat reagoida innostuneesti parinsa vuoroihin, ei aineistossa esiinny ollenkaan erimielisyyksiä ja negatiivisia tunteita ilmaistaan vain yhden kerran aineistossa. Tämäkin liittyy tapaukseen, jossa toinen opiskelijoista kertoi pitäneensä käärmettä hartioillaan, mihin toinen reagoi ilmaisemalla inhoaan käärmeitä kohtaan. Käärmeiden inhoaminen on kuitenkin yleisesti hyväksyttyä, joten sen ilmaiseminen ei kerro suuresta erimielisyydestä opiskelijoiden välillä.

Vaikka tässä tutkielmassa on asetettu paljon painoarvoa tehtävien inspiroimalle autenttiselle spontaanille kommunikaatiolle, on tärkeää muistaa, että tehtävät, jotka eivät innosta oppilaita autenttiseen kommunikaatioon tai eivät tue autenttista oppimista, eivät ole huonoja tehtäviä. Autenttisen keskustelun vähäisyys ei myöskään tee eluokkatandemoppitunnista epäonnistunutta. Vaikka eluokkatandemtunnilla

tapahtuisi vain vähän tai ei juurikaan autenttista kommunikaatiota, toteutuu sillä silti muita kielenopetuksessa ja tandempedagogiikassa tavoiteltuja ja opetussuunnitelman edellyttäviä ilmiöitä, kuten äidinkielen kielimallin läsnäolo ja yhteistyö tämän kanssa. Lisäksi vaikka aineistossa ei esiinny kovin paljon tämän tutkielman määritelmän mukaista autenttista kommunikaatiota, mahdollistavat useat aineiston tehtävät omista mielipiteistä ja kokemuksista kertomisen, mikä monien määritelmien mukaan täyttää autenttisen kommunikaation ja autenttisen oppimisen kriteerit.

Vaikka eluokkatandemkeskustelujen kuvaaminen on voinut vaikuttaa tutkielman aineiston keskusteluihin, eivät aineiston opiskelijat osoita merkkejä siitä, että he kokisivat tilanteen epämiellyttävänä kuten esimerkiksi Rennerin (2016) informantit raportoivat kokevansa. Autenttisten keskustelujen puuttuminen sen sijaan voisi osittain selittyä sillä, että opiskelijat tietävät, että heitä kuvataan eivätkä sen takia viitsi jäädä jutustelemaan niitä näitä ja pyrkivät suorittamaan tehtäviä tehokkaasti.

Koska monien tässä tutkielmassa esiteltyjen ilmiöiden käsittely jäi varsin pintapuoliseksi, olisi mielenkiintoista syventyä esimerkiksi institutionaalisuuden eri osa-alueisiin, tehtävien ulkopuolella tapahtuviin keskusteluihin tai naurun funktioihin. Myös eri kasvojensuojelu- ja kohteliaisuusstrategioita, joita opiskelijat käyttävät eluokkatandemkeskusteluissa olisi mielenkiintoista tutkia lisää kuten myös eluokkatandemoppituntien roolien mukana tuomaa statuseroa ja sen puuttumista, minkä opiskelijat vaikuttavat kokevan ongelmallisena.

## **7. Kokoavaa tarkastelua**

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, minkälainen institutionaalinen keskustelunlaji eluokkatandemkeskustelu on, esiintyykö eluokkatandemissa autenttisia keskusteluja ja millä keinoin opiskelijat luovat sosiaalisia suhteita toisiinsa. Eluokkatandemia voidaan pitää insitutionaalisena keskusteluna, sillä keskustelun pituus sekä vuorojen sisältö, pituus ja niiden jakautuminen on määritelty ennalta. Tämän lisäksi eluokkatandem tapahtuu institutionaalisessa muodollisen opetuksen

kontekstissa ja sen tavoitteena on kielenoppiminen. Eluokkatandemoppitunnilla opiskelijoilla on roolit, äidinkielen ja kohdekielen oppija, joihin liittyviä tehtäviä heidän täytyy toteuttaa.

Eluokkatandemin institutionaalisuus näkyy sen vakiintuneessa kokonaisrakenteessa, joka koostuu aloitussekvensseistä, tehtävistä neuvottelusekvensseistä, tehtävien tekemissekvensseistä ja lopetussekvensseistä. Näiden lisäksi eluokkatandemoppitunnilla opiskelijat keskustelevalle käytännön asioista ja heidän välilleen syntyy myös lyhyitä autenttisia keskusteluja. Opiskelijoiden roolien vuoksi vuorovaikutuksen epäsymmetrisyyttä esiintyy eluokkatandemissa. Institutionaalisuudesta johtuen parin vuoroihin reagoidaan minimipalautteella ja erimielisyyksiä vältetään. Sen sijaan eluokkatandemoppitunneilla käytetään myönteisiä tunneilmauksia.

Autenttiselle kommunikaatiolle ja autenttiselle oppimiselle ei ole vakiintunutta määritelmää, vaikka käsitettä käytetään paljon oppimisen ja opetuksen yhteydessä niin tieteellisessä tutkimuksessa kuin suomalaisissa opetussuunnitelmien perusteissa. Tässä tutkielmassa autenttiset keskustelut on määritelty tehtävien ulkopuolella tapahtuviksi spontaaneiksi keskusteluiksi (ks. 2.4.1 *Mitä on autenttisuus kielenoppimisessa?*). Autenttinen kommunikaatio on määritelty tutkielmassa näin, koska luokkatandemin ja eluokkatandemin yksi tavoite on siltojen rakentaminen kieliryhmien välille (Löf ym. 2016: 16). Spontaanit, autenttiset keskustelut syntyvät, kun opiskelijoilla on heidän sisäisestä motivaatiostaan syntynyt tarve välittää parilleen ajatuksiaan ja siten luoda ja vahvistaa sosiaalisia suhteita pariinsa. Tämän määritelmän mukaista autenttista opiskelijoiden omasta sisäisestä motivaatiosta kumpuavaa kommunikaatiota oli aineiston eluokkatandemkeskusteluissa hyvin vähän. Opiskelijat luovat sosiaalisia suhteita toisiinsa kuitenkin vitsailemalla, nauramalla ja ilmaisemalla samanmielisyyttä. Samastuminen parin kokemuksiin luo tärkeitä mahdollisuuksia interkulttuurallisen oppimisen syntymiselle (Karjalainen 2011: 6; Bechtel 2003).

## **Ruotsinkielinen tiivistelmä – Svensk sammanfattning**

Undersökning om eklasstandem som institutionellt samtal och studerandenas sätt att skapa sociala relationer på eklasstandemlektioner

Syftet med denna pro gradu-avhandling är att utreda hurdan typ av institutionellt samtal eklasstandemsamtal är, om det förekommer autentiska samtal på eklasstandemlektioner samt på vilka sätt gymnasiestuderandena skapar sociala relationer till varandra på en eklasstandemlektion. I denna avhandling analyseras eklasstandemsamtal med hjälp av samtalsanalys. Materialet till avhandlingen har inspelats i samband med Åbo Akademis projekt Eklasstandem (2015–2018), vars syfte var att undersöka och utveckla eklasstandem som undervisningsmetod (Eklasstandem).

Klasstandem är en ny och därmed aktuell språkundervisningsmetod som tillämpar tandempedagogik i skolkontext. I klasstandem lär sig två studeranden som har olika modersmål eller skolspråk varandras språk genom ömsesidigt samarbete (Löf et al. 2016; Karjalainen et al. 2013). Eklasstandem är en tillämpning av denna metod, där kommunikationen sker elektroniskt exempelvis med hjälp av digitala verktyg såsom Skype (Eklasstandem). Centrala mål för klasstandem och eklasstandem är att bygga broar mellan språkgrupper samt att studerandena lär sig språk genom autentisk inläring (Löf et al. 2016). Autenticitet och interkulturell kommunikation betonas även i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen samt i grunderna för läroplanen i gymnasiet (POPS 2014, OPS 2015, OPS 2021). Klasstandem grundar sig på en sociokonstruktivistisk syn på inläring (Löf et al. 2016). Dessutom stöds tandempedagogik av den interaktionella och den sociokulturella synen på inläring samt den funktionella språksynen. Dessa innebär bland annat att inläring sker i social växelverkan. För att inhämta kunskap behöver inläraren aktivt konstruera kunskap och kan således inte passivt tillägna sig kunskap av exempelvis läraren. (Kauppila 2007; Tynjälä 1999.)

Undersökningar tyder på att både finsk- och svenskspråkiga ungdomar anser sig behärska engelska bättre än det andra nationalspråket finska eller svenska. Finländska ungdomar i båda språkgrupper förhåller sig även mera positivt till skolundervisning i engelska än till undervisningen i det andra inhemska språket. (Sjöholm 2000; Stenberg-Sirén 2020.) Detta påvisar att tandempedagogik inom skolkontext är ett aktuellt och viktigt forskningsämne bland annat för att förbättra förhållandena mellan språkgrupperna samt för att uppnå målen i läroplanen för interkulturell kommunikation och inlärning.

Det har tagits för givet att tandempedagogik, både i skolkontext samt utanför skolan, exempelvis inom den fria bildningen där tandem tidigare har använts i Finland, automatiskt skulle möjliggöra autentisk inlärning. Detta antagande bör dock ifrågasättas och undersökas. Exempelvis har graden av självstyrning, som är en central del av tandempedagogik, minskat när tandeminlärning har tillämpats i skolkontext. (Elo & Pörn 2018; Pörn & Hansell 2017.) Trots att begreppen autentisk inlärning och autentisk kommunikation används såväl i vetenskaplig forskning som i de finländska nationella läroplansgrunderna, finns det ingen etablerad definition för begreppen. I denna avhandling definieras autentisk kommunikation som spontan interaktion som sker utanför lektionens uppgifter. Denna definition grundar sig på bland annat Laurén (2006) definition av autentisk kommunikation. Laurén (2006) definierar autentisk kommunikation som kommunikation vars syfte är att förmedla information och tankar till samtalspartnern.

Autentisk kommunikation definieras på det ovannämnda sättet eftersom ett av de centrala målen för klasstandem och eklasstandem är att bygga broar mellan språkgrupperna (Löf et al. 2016). När det uppstår spontana, autentiska samtal, vars syfte är att förmedla tankar till tandempartnern, drivs dessa samtal av studerandenas inre motivation. Genom dessa autentiska samtal skapar och förstärker studerandena således sociala relationer till sin tandempartner. Att skapa sociala relationer mellan språkgrupperna sker enligt Karjalainen (2011) och Bechtel (2003) bäst om studerandena har gemensamma intressen. Dessutom är ett centralt drag för autentisk kommunikation att det ska vara meningsfullt för inläraren (Gilje & Erstad 2016). Om

studeranden spontant berättar något för sin tandempartner är det högst antagligen meningsfullt för hen. Dock förekommer det i avhandlingens material mycket lite kommunikation som motsvarar den ovannämnda definitionen.

Eklasstandemsamtal kan betraktas som institutionella samtal, eftersom längden av samtalet, längden och innehållet av turer och fördelningen av turer mellan deltagare är till en viss mån bestämda på förhand. Dessutom sker eklasstandemsamtalen inom ramarna för institutionell formell undervisning och har språkinläring som syfte. På en eklasstandemlektion tilldelas studerandena roller som antingen modersmålsanvändare eller andraspråksanvändare. Modersmålsanvändaren fungerar som språklig modell och hjälper andraspråksanvändaren med lektionens uppgifter. (Löf et al. 2016.) Dessa roller medför således uppgifter som studerandena utför under samtalen.

I denna avhandling framgår det att eklasstandemlektionerna som tillhör avhandlingens material har en etablerad helhetsstruktur som består av inledningssekvenser, sekvenser där studerandena diskuterar genomförandet av uppgifterna, sekvenser där studerandena gör lektionens uppgifter samt avslutningssekvenser. Utöver detta diskuterar studerandena lektionens praktiska arrangemang. Dessutom uppstår det korta autentiska samtal mellan tandempartnerna. På grund av de roller som studerandena har på en eklasstandemlektion förekommer det asymmetri i interaktionen och studerandena undviker att vara oeniga. Däremot uttrycker studerandena positiva känslor i samband med samtalen som anknyter till lektionens uppgifter.

Att det inte uppstår många autentiska samtal mellan studerandena kan delvis bero på att eklasstandem sker inom ramarna för skolsystemet, vilket gör att studerandena fokuserar på att slutföra uppgifterna och inte lägger tid på kommunikation utanför uppgifterna, eftersom detta oftast inte är önskvärt i ett skolsammanhang. Detta beteende kan även förstärkas i och med att studerandena är medvetna om att deras samtal bandas in. Studerandena skapar dock sociala relationer till varandra på andra sätt än via autentiska samtal: exempelvis genom att skämta, skratta och uttrycka instämmande. Att kunna identifiera sig med sin tandempartners upplevelser och

erfarenheter ger goda möjligheter till interkulturell inlärning. (Karjalainen 2011: 6, Bechtel 2003.)

## Lähdeluettelo

- Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 3/2009 s. 402–423. <http://ojs.tsv.fi/index.php/virittaja/article/view/4204/3921> (2.3.2020)
- Arhippainen, Max – Creutz, Henrik – Finnäs, Fjalar – Gullberg, Tom – Herberts, Kjell – Holmén, Janne – Häggman, Johan – Laurén, Anna-Lena – Reuter, Mikael – Stenbäck, Pär 2010: *Svenskt i Finland*. Helsingfors: Svenska Finlands Folkting & Tankesmedjan Magma.  
[https://www.folktinget.fi/Site/Data/1597/Files/SVENSK\\_i\\_FINLAND.pdf](https://www.folktinget.fi/Site/Data/1597/Files/SVENSK_i_FINLAND.pdf)  
(20.2.2020)
- Barron, Brigid 2007: Video as a tool to advance understanding of learning and development in peer, family, and other informal learning contexts. – Ricki Goldman, Roy Pea, Brigid Barron & Sharon J. Derry (toim.), *Video Research in the Learning Sciences* s. 159–187. New York: Routledge.
- Beach, Wayne A. 1995: Conversation analysis: 'Okay' as a clue for understanding consequentiality. – Stuart J. Sigman (toim.), *The consequentiality of communication* s. 121–161. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bechtel, Mark 2003: *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bower, Jack & Kawaguchi, Satomi 2011: Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. – *Language Learning & Technology* 1/15 s. 41–71.
- Brammerts, Helmut 2003: Språkinlärning i tandem och inlärarautonomi: Om utvecklingen av ett koncept. – Bengt Jonsson (toim.), *Självstyrd*



*språkinläring i tandem: en handbok* s. 13–21. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Brammerts, Helmut – Mike Calvert 2003: Att lära genom kommunikation i tandem. – Bengt Jonsson (toim.), *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* s. 31–43. Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Brammerts, Helmut – Karin Kleppin 2003: Hjälp för lärande i tandem. Exempel från tandemsservrarna. – Bengt Jonsson (toim.), *Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok* s. 97–120. Rapport nr 13. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University.

Condon, Sherri L. 2001: Discourse *ok* revisited. Default organization in verbal interaction. – *Journal of Pragmatics* 33 s. 491–513.

Drew, Paul – Heritage, John 1992: Analyzing talk at work: an introduction. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work* s. 3–65. Cambridge: Cambridge University Press.

*Eklasstandem*. <https://blogs2.abo.fi/eklasstandem/> (20.2.2020)

Ellis, Rod 1984: *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.

Elo, Janne – Pörn, Michaela 2018: Challenges of implementing authenticity of tandem learning in formal language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1516188>.

Gilje, Øystein & Erstad, Ola 2016: Authenticity, agency and enterprise education studying learning in and out of school. – *International Journal of Educational Research* s. 58–67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.012>

- Glenn, Phillip 2003: *Laughter in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, Charles & Heritage, John 1990: Conversation analysis – *Annual review of Anthropology* 19 s. 283–307.
- Hakulinen, Auli 1995: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 32–55. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Rogers 2000: Videorecordings as Theory. – Anthony E. Kelly, Richard A. Lesh (toim.), *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammarberg, Björn 2004: Teoretiska ramar för andraspråksforskning – Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (toim.), *Svenska som andraspråk* s. 25-78. Lund: Studentlitteratur.
- Heritage, John 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Holstein, Silke – Oomen-Welke, Ingelore 2006: *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- ISK = Hakulinen, Auli – Vilkuna, Maria – Korhonen, Riitta – Koivisto, Vesa – Heinonen, Tarja – Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Iso suomen kielioffin verkkoversio. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.  
<http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php> (3.3.2020)
- Jacknick Christine M. 2011: Breaking in is hard to do. How students negotiate classroom activity shifts. – *Classroom discourse* 2/1 s. 20–37.

Jefferson, Gail 1993: Caveat speaker. Preliminary notes on recipient topic-shift implicature. *Research on Language and Social Interaction* 43. s. 1–30.

Jefferson, Gail – Sacks, Harvey – Schegloff, Emmanuel 1987: Notes on laughter in the pursuit of intimacy. – Graham Button & John R. E. Lee (toim.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters. s. 152–205.

Karjalainen, Katri 2011: *Interaktion som mål och medel i FinTandem*. Vaasan yliopisto, pohjoismaiset kielet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-354-7> (3.3.2020)

Karjalainen, Katri – Pörn, Michaela – Rusk, Fredrik – Björkskog, Linda 2013: Classroom tandem. Outlining a Model for Language Learning and Instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education* 2013 6/1 s. 165-184. <https://doaj.org/article/07a7b0ffd7914ab6ab5099ceb598e090> (3.3.2020)

Karjalainen, Katri – Engberg, Charlotta – Pörn, Michaela – Korhonen, Anna 2015: Koodinvaihdot kolmanteen kieleen suomen ja ruotsin kielten luokkatandem-opiskelussa. – Daniel Rellstab & Nestori Siponkoski (toim.), *Rajojen dynamiikkaa, Gränsernas dynamik, Borders under Negotiation, Grenzen und ihre Dynamik. VAKKI-symposiumi XXXV 12.-13.2.2015*. VAKKI Publications 4. s. 127-136.  
[www.vakki.net/publications/2015/VAKKI2015\\_Karjalainen\\_et\\_al.pdf](http://www.vakki.net/publications/2015/VAKKI2015_Karjalainen_et_al.pdf) (15.2.2020)

Karlsson, Fred 2009: *Suomen peruskielioppi*. Neljäs, laajennettu ja uudistettu painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 378. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kauppila, Reijo A. 2007: *Ihmisen tapa oppia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kohn, Kurt 2018: POA meets ELF in intercultural telecollaboration. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 41/2 s. 244-248.

<http://dx.doi.org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1515/cjal-2018-0017> (3.3.2020)

Kielilaki = *Finlex*. Kielilaki 1.1.2004.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423> (20.2.2020)

Laurén, Christer 2006: *Tidig inlärnning av flera språk. Teori och praktik*. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Lehtonen, Noora 2015: *Oppimisen iloa vai myötätunnon naurua? Lukiolaisten tunteiden ilmaisut arjen korjaustilanteissa*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos.

<http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201509093619> (3.3.2020)

Lightbown, Patsy M. – Spada, Nina 2006: *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lomax, Helen & Casey, Neil 1998: Recording social life: reflexivity and video methodology. – *Sociological Research Online*, vol. 3 no.2

<http://www.socresonline.org.uk/3/2/1.html> (10.3.2020)

Lukiolaki = *Finlex*. Lukiolaki. 1.8.2019.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> (20.2.2020)

Löf, Åsa – Koskinen, Heli – Pörn, Michaela – Hansell, Katri – Korhonen, Anna – Engberg, Charlotta. 2016. *Klasstandem: En resa över språkgränsen*.

*Luokkatandem. Matka yli kielirajan*. Dokumentation från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier 7. Vaasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi.

<http://web.abo.fi/e-mag/klasstandem/pdf.pdf>

(3.3.2020)

Markee, Numa 2000: *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mitchell, Rosamond & Myles, Florence 1998: *Second language learning theories*. London: Arnold.

Mondada, Lorenza 2006: Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. – *Discourse studies* 8/ 1 s. 117–129.

OPH = *Opetushallitus*. Lukion opetussuunnitelmien perusteet.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> (20.2.2020)

OPS 2015 = Opetushallitus 2015: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*.

Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) (20.2.2020)

OPS 2019 = Opetushallitus 2019: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*.

Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf) (20.2.2020)

Pelz, Manfred 1995: Die 5. Internationalen Tandem-Tage in Freiburg. – Manfred Pelz (toim). *Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte* s. 5–8. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Perusopetuslaki = *Finlex*. Perusopetuslaki. 1.9.1999.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (20.2.2020)

- Peräkylä, Anssi 1995: Institutionaalinen keskustelu. – Tainio, Liisa (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- POPS 2014 = Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (20.2.2020)
- Pörn, Michaela – Hansell, Katri 2017: The Teacher’s Role in Supporting Two-Way Language Learning in Classroom Tandem. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Advance online publication.  
doi:10.1080/13670050.2017.1379946.
- Raevaara, Liisa 1995: Vierusparit - Esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- Renner, Julia 2016: A conversation analysis approach to researching eTandems. The challenges of data collection. – Sake Jager, Malgorzata Kurek & Breffni O’Rourke (toim.), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* s. 321–326. Dublin: Research-publishing.net.
- Resnik, Pia & Schallmoser, Christine 2019: Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and tertiary students’ foreign language enjoyment. – *Studies in second language learning and teaching*. s. 541–564.  
<http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.6> (3.3.2020)
- Riikola, Noora 2013. *Klasstandem som undervisningsmetod i det andra inhemska språket. Deltagarnas förväntningar och erfarenheter*. Vasa: Vasa universitet.

- Rivers, Wilga M. 1981. *Teaching foreign language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rule, Audrey C. 2006: Editorial: The Components of Authentic Learning. – *Journal of Authentic Learning* 3/1 s. 1–10.
- Sacks, Harvey – Schegloff, Emmanuel A. – Jefferson, Gail 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language* 50 s. 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243> (3.3.2020)
- Saharinen, Katariina 2007: Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa* s. 261–287. Helsinki: Gaudeamus.
- Saukkonen, Pasi 2011: *Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? Selvitys mediakeskustelusta Suomessa*. Magma studie 1/2011. Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Schaffer, David – Resnick, Mitchel 1999: ‘Thick’ Authenticity: New Media and Authentic Learning. – *Journal of Interactive Learning Research* 10/2 s. 195–215.
- Schmelter, Lars 2004: *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Seedhouse, Paul. 2004. *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.
- Seppänen, Eeva-Leena 1995: Vuorovaikutus paperilla. – Tainio Liisa (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.

- Sjöholm, Kaj 2000: Attitudes towards English and two second national languages in Finland. – Kaj Sjöholm & Anna-Lena Østern (toim.), *Perspectives on language and communication in multilingual education* s. 121-141. Vaasa: Åbo Akademi.
- Stenberg-Sirén, Jenny 2020: *Svenska, finska, engelska. Komplement eller alternativ? En inblick i ungas språkanvändning*. Magma 1/2020. Tankesmedjan Magma. [http://magma.fi/wp-content/uploads/2020/01/magma1\\_2020\\_webb-1.pdf](http://magma.fi/wp-content/uploads/2020/01/magma1_2020_webb-1.pdf) (3.3.2020)
- Sukol = Sukol. Suomen kieltenopettajien liitto ry. Tilastotietoa kielivalinnoista. [https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista](https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista) (18.10.2019)
- Tainio, Liisa (toim.) 1995. *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tandempedagogik. <https://blogs2.abo.fi/tandem/> (20.9.2019)
- Thorell, Olof 1973: *Svensk grammatik*. Stockholm: Esselte Studium.
- Tieteen termipankki. <http://tieteentermipankki.fi> (3.3.2020)
- Tilastokeskus 2019: *Suomi lukuina 2019*. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti\\_sul\\_201900\\_2019\\_21459\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/yyti_sul_201900_2019_21459_net.pdf) (20.2.2020)
- Tynjälä, Päivi 1999: *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammi.
- Vygotsky, Lev Semënovič – Cole, Michael 1978: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.



West, Candance – Garcia, Angela 1988: Conversational shift work. A study of topical transitions between women and men. – *Social problems* 35 s. 551–575. <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/socprob35&i=565>

Wood, David – Bruner, Jerome S. – Ross, Gail 1974: The role of tutoring in problem solving. – *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines* 2/17 s. 89–100. Oxford: Pergamon Press.

Östman, Annika 2013. ”Pikkusen niin kuin aliasta pelais”. *En kvalitativ studie om gymnasiestuderandes uppfattningar av klasstandem inom undervisningen i det andra inhemska språket*. Vasa: Åbo Akademi.  
<http://files.klasstandem.webnode.se/200000010-08c3e09bdc/Östman2013.pdf>  
(3.3.2020)

## Liite 1. Litterointimerkit

### 1. Sävelkulku

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑ <u>oikeesti</u>	sana lausuttu ympäristöä korkeammalta (alleviivaus) painotus

### 2. Päällekkäisyydet ja tauot

[	päällekkäisyyspuhunnan alku
]	päällekkäisyyspuhunnan loppu
(.)	alle 1 sekunnin tauko
(2.0)	yli 1 sekunnin tauko, pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

### 3. Äänenvoimakkuus

e::hkä	(kaksoispisteet) äänten venyttäminen
JOO	(kapiteelit) äänen voimistaminen
° °	ympäristöä vaimeampaa puhetta

### 4. Hengitys

.hhh	sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia
hhh.	uloshengitys

### 5. Nauru

he he hih	naurua
jaa(h)a(h)a	suluissa oleva h-kirjain sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse nauraen lausutusta sanasta

### 6. Muuta

mi-	(tavuviiva) sana jää kesken
-----	-----------------------------

- ( - ) sana, josta ei ole saatu selvää tai se on poistettu
- ( - - - ) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
- ( ( ) ) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta